



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa

**Permanência e Êxito em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede
Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Concepções de Professores e
Estudantes**

Florianópolis

2023

GISLAINE CRISTHIANE BERRI DE SOUSA

Permanência e Êxito em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Concepções de Professores e Estudantes

Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em cumprimento ao requisito final para a obtenção do título de doutora em Educação, linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia de Souza Hobold.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa, Gislaine Cristhiane Berri de
Permanência e Êxito em Cursos Técnicos Integrados ao
Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional
Científica e Tecnológica : Concepções de Professores e
Estudantes / Gislaine Cristhiane Berri de Sousa ;
orientador, Márcia de Souza Hobold, 2023.
255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em , Florianópolis,
2023.

Inclui referências.

1. . 2. Permanência e êxito estudantil. 3. Ensino Médio
Integrado. 4. Docência na Educação ProfissionaI e
Tecnológica. I. Hobold, Márcia de Souza. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em .
III. Título.

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa

Permanência e Êxito em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Concepções de Professores e Estudantes

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr^a.

Instituto Federal Catarinense

Profa. Rita Buzzi Rausch, Dr^a.

Fundação Universidade Regional de Blumenau/ Universidade da Região de Joinville

Profa. Lara Rodrigues Pereira, Dr^a.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Crysthianny Bento Barreiro, Dr^a (suplente)

Instituto Federal Sul Rio Grandense

Profa. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr^a (suplente)

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Márcia de Souza Hobold, Dr^a.

Orientadora

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Clara e Vítor, fontes de minha inspiração e forças, que durante essa caminhada me apoiaram com seu infinito e puro amor! Obrigada, meus amores!

AGRADECIMENTOS

Ao fim de quase quatro anos, sou tomada pelo sentimento de infinita gratidão. No interstício de elaboração dessa tese, vivenciei inúmeros momentos difíceis, de cunho pessoal e familiar que também foram marcados pela (sobre)vivência à uma pandemia mundial. Pelas minhas mãos e mente persistentes, consegui escrever uma tese. Nesse momento, desejo agradecer a todos(as), inclusive aqueles que sem intencionalidade, apoiaram com palavras e gestos minha caminhada nessa construção. Aos meus familiares e amigos próximos, agradeço pela torcida e palavras de incentivo. Pessoas especiais que trouxeram sorrisos, escuta, compreensão, consolo e perspectivas: combustíveis inestimáveis para meu ânimo! Estejam certos de meu reconhecimento por não ter trilhado solitariamente esse caminho. Por isso, registro e nomeio especialmente alguns aqui, na intenção de alcançar pelo menos os principais incentivadores. Agradeço, sobretudo e sobremaneira:

Ao meu pai e à minha mãe, Arno e Ursula, minha base e exemplo de coragem e perseverança. Sempre valorizaram e ensinaram-me a apreciar o conhecimento e as conquistas que dele derivam.

Aos meus filhos, Clara e Vítor, por terem sido compreensivos e amorosos com minha dedicação ao doutorado, mesmo nos momentos em que nos privamos de nossa companhia mútua. Sei que meu exemplo e dedicação é admirado por vocês!

Ao meu companheiro Eduardo, que jamais se opôs às minhas ausências e necessidades para a realização desta tese, agradeço especialmente pela dedicação, responsabilidade e afeto, tão necessários e presentes, quando eu não podia estar com nossos filhos.

À minha amiga Janine Schaffer, pela amizade de longa data que é um bálsamo para todos os momentos. Exemplo de mulher, mãe e amiga! Obrigada pela cumplicidade e carinho compartilhados!

À Profa. Márcia, por ter acreditado no potencial desta pesquisadora e desta tese. Por ter sido uma generosa “mãe acadêmica” e um grande exemplo de Educadora e Pesquisadora. Tenho convicção de que sempre me faltarão palavras para expressar minha infinita gratidão!

À minha amiga Zenira Maria Malacarne Signori, pela amizade verdadeira que estabelecemos, do doutorado para a vida! As viagens e o percurso acadêmico foram mais leves e felizes com sua companhia!

Aos “amigos TAEs” (Técnico Administrativo em Educação) do IFSC-Gaspar, pelos momentos de agradáveis encontros e acompanhamento desse processo. Meu carinho especial para Daiane de Souza Carvalho, Diego Goltara Gomes, Keller Maffioletti, Idce Sejas, Rosilene Gaitolini, Vanderléia A. Cruz. À Isabela Facchini (*in memoriam*) agradeço pela torcida mais vivaz e pura pela concretização desta empreitada. Tenho certeza de que lá do céu estará vibrando com a gente por esta conquista!

Aos estudantes e professores do EMI que concordaram em participar dessa pesquisa e confiaram seus relatos e concepções à esta pesquisadora. Meu profundo respeito e agradecimento pela gentileza e cordialidade de vocês!

Aos colegas do Foppe – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino, pelas constantes trocas e parceria.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, pelo apoio e incentivo à qualificação profissional de seus servidores, especialmente pela concessão de afastamento integral do trabalho, que propicia condições para o desenvolvimento qualificado dos estudos. Gratidão especial aos colegas da Coordenadoria Pedagógica que, assim que requeridos, corroboraram com meu afastamento, mostrando-se colaborativos e prestando suporte institucional. À Dra. Ana Paula K. da Silveira, diretora do IFSC – Câmpus Gaspar, agradeço pela confiança e anuência.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela retidão no processo seletivo de ingresso e pela vivência de uma educação pública de qualidade. Em especial aos professores do programa, educadores comprometidos, éticos, sensíveis e exemplares.

À Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva, por ser uma inspiração para mim e pela grata oportunidade de um semestre de aprendizagens como sua aluna no PPGE da UFPR. Gratidão por partilhar com tanta generosidade seus conhecimentos, lutar tão esperançosamente pelas

juventudes e discutir com tanta propriedade o direito à educação e a universalização do ensino médio.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Cristhianny Bento Barreiro, Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e Dra. Lara Rodrigues Pereira, que atenciosamente concederam suas apreciações e sugestões para este trabalho, muito obrigada!

Com vocês,

Escreveu-se uma tese...

Amadureceu uma pesquisadora...

Transformou-se a Educadora...

Inscreveu-se o Esperançar!

Gratidão!

“Quase sempre, [...]em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido que teorizar é contemplar. [...] Entre nós, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude.”

(FREIRE, 1996)

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (Suped) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe), e também ao Projeto de Pesquisa Didática e Formação de Professores – Didafor-UFSC. A pesquisa realizada teve como objetivo analisar **as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSC Câmpus Gaspar** acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o êxito escolar, buscando responder a questão central: **quais as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado acerca das possíveis influências que interferem na permanência e êxito escolar?** A empiria foi desenvolvida com a finalidade de analisar o objeto de pesquisa e comprovar ou refutar a tese inicial: **professores e estudantes do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica apresentam concepções divergentes sobre aspectos ligados à permanência e êxito escolar, que de modo geral podem implicar em práticas docentes que influenciam os estudantes na decisão de abandonar os cursos.** A escolha metodológica privilegiou uma abordagem qualitativa, cuja coleta de dados em campo ocorreu por meio de entrevistas individuais com 14 estudantes e 12 professores dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSC- Gaspar. Todas as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma virtual Google Meet, durante o período pandêmico de SARS-COV-19, em contexto de isolamento social e atividades não presenciais de ensino. Para discutir o Ensino Médio Integrado, recorreu-se à Araújo, A. e Silva, C. (2017), Ciavatta e Ramos (2011), Manfredi (2016), Moura (2007), Moura, Lima Filho e Silva, M. (2015), Ortigara e Ganzelli (2013); dentre outros. Para compreender permanência e êxito, evocou-se estudos de Almeida (2019), Coelho (2014), Dore e Luscher (2011), Dore, Araújo e Mendes (2014), Figueiredo e Salles (2017), Frankiv (2016), Silva, Pelissari e Steimbach (2013) e Zanin (2019). A formação do professor que atua na Educação Profissional e Tecnológica foi explorada à luz de autores como Barreiro e Campos (2021); Fartes e Santos (2011); Gariglio e Burnier (2012), Gomes e Barreiro (2021); Moura (2008); Shiroma e Lima Filho (2011), Silva, F. (2014) e Oliveira (2017). A análise qualitativa baseou-se na “análise de prosa” (André, 1983) e Análise de Conteúdo (Amado, 2014), combinando diferentes técnicas de análise de dados. Os resultados evidenciaram a importância da relação professor-aluno para o processo de permanência estudantil; identificada com forte coesão pelos estudantes, mas também apontada pelos professores. Destacaram-se, nos relatos dos estudantes, a pressão e a alteração

de rotina ao adentrarem no EMI e o pedido de acolhimento que eles reiteram em suas falas. Com relação aos dados coletados junto aos professores, salienta-se o reconhecimento da importância atribuída ao momento reflexivo propiciado pela participação na pesquisa, as dificuldades sentidas especialmente no momento pandêmico, e as divergências na atribuição de causalidade e perspectiva de implicação docente com o processo de evasão estudantil. Por fim, sugere-se a urgência de espaços formativos para estudantes e professores.

Palavras-chave: docência na educação profissional e tecnológica; ensino médio integrado; permanência; êxito; práticas de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the research line Subjects, Educational Processes and Teaching (SUPED) of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), to the Study and Research Group: Teacher Training and Teaching Practices (FOPPE), and also to the Didactic Research and Teacher Training Project - DIDAFOR-UFSC. The research carried out had the objective of analyzing the conceptions of teachers and students of the integrated secondary education (EMI) of the IFSC Campus Gaspar about aspects that favor the persistence and the academic success, seeking to answer the central question: What are the conceptions of teachers and students of the integrated high school education about the possible influences in school student persistence and success? The empirical work was developed with the purpose of analyzing the research object and proving or refuting the initial thesis: Teachers and students of the Integrated High School of Professional and Technological Education present divergent conceptions about aspects related to permanence and school success, which, in general, may imply teaching practices that influence students in the decision to drop out of courses. The methodological choice favored a qualitative approach, whose data collection in the field took place through individual interviews with 14 students and 12 teachers of Integrated High School Education (EMI) courses at IFSC-Gaspar. All interviews were conducted through the Google Meet virtual platform, during the SARS-COV-19 pandemic period, in the context of social isolation and non-face-to-face teaching activities. To discuss integrated high school education, we regarded to Araújo, A. e Silva, C. (2017), Ciavatta and Ramos (2011), Manfredi (2016), Moura (2007), Moura, Lima Filho e Silva, M. (2015), Ortigara e Ganzelli (2013). To learn about student persistence and success, we considered Almeida (2019), Coelho (2014), Dore e Luscher (2011), Dore, Araújo e Mendes (2014), Figueiredo e Salles (2017), Frankiv (2016), Silva, Pelissari e Steimbach (2013) e Zanin (2019). The development of teachers who work in Vocational and Technological Education was explored by the studies of the authors such as Barreiro and Campos (2021); Fartes e Santos (2011); Gariglio e Burnier (2012), Gomes e Barreiro (2021); Moura (2008); Shiroma e Lima Filho (2011), Silva, F. (2014) e Oliveira (2017). Qualitative analysis was based on “Prose Analysis” (André, 1983) and Content Analysis (Amado, 2014), mixing different data analysis techniques. The results showed the importance of the teacher-student relationship for the student permanence process; identified with strong cohesion by the students, but also pointed out by the teachers. In the students'

reports, the pressure and routine changes when beginning the EMI and the request for affectivity that they reiterate in their speeches stood out. With regard to the data collected from the teachers, it is worth the recognition of the importance attributed to the reflective moment provided by participation in the research, the difficulties felt especially in the pandemic moment, and the divergences in the attribution of causality and perspective of teachers involvement with the process of student dropout. Finally, the urgency of development spaces for students and teachers is suggested.

Keywords: teaching in professional and technological education; integrated high school; student persistence; student success; teaching and learning practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição do número de artigos encontrados entre 2011-2018.....	56
Figura 2 – Distribuição de estudantes relativa ao gênero.....	158
Figura 3 – Distribuição dos estudantes de acordo com o semestre em curso.....	158
Figura 4 – Distribuição dos estudantes de acordo com sua faixa etária.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos sobre permanência e êxito no Ensino Médio Integrado publicados entre 2008-2018.....	53
Quadro 2 – Lista de Teses e Dissertações defendidas no período entre 2008-2019.....	59
Quadro 3 – Síntese dos objetivos das teses e dissertações encontradas.....	64
Quadro 4 – Categorias das publicações encontradas.....	68
Quadro 5 – Roteiro para entrevista com professores.....	107
Quadro 6 – Roteiro para entrevistas com estudantes.....	110
Quadro 7 – Motivações dos professores do EMI para tornar-se professor.....	123
Quadro 8 – Motivações que perpassaram o ingresso dos professores do EMI na carreira EBT.....	127
Quadro 9 – Sentimentos e percepções dos professores do EMI em relação às juventudes.....	131
Quadro 10 – Concepções dos professores do EMI a respeito de aspectos que favoreçam a permanência e êxito estudantil.....	135
Quadro 11 – Concepções dos estudantes do EMI sobre permanência e êxito estudantil.....	162
Quadro 12 – Aspectos positivos da relação professor-aluno relacionados à permanência estudantil identificados pelos discentes.....	165
Quadro 13 – Sugestões dos Estudantes do EMI para melhorar a permanência e êxito estudantil.....	173
Quadro 14 – Impressões e preocupações dos professores do EMI no contexto de desenvolvimento das ANP.....	184
Quadro 15 – Investimentos e adaptações dos professores do EMI na oferta das ANPs.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre permanência, êxito e evasão no EMTI encontrados ao longo dos anos.....	63
Tabela 2 – Distribuição de trabalhos de acordo com GTs da ANPEd.....	67
Tabela 3 – Distribuição de alunos nas fases dos cursos integrados do IFSC-Gaspar.....	98
Tabela 4 – Caracterização dos Professores entrevistados.....	119
Tabela 5 – Formação dos professores entrevistados.....	121
Tabela 6 – Caracterização dos Estudantes do EMI.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP Atividades não presenciais

CTI Curso Técnico Integrado

CTI-QUI Curso Técnico Integrado em Química

CTI-INFO Curso Técnico Integrado em Informática

EAA Escolas de Aprendizes Artífices

EM Ensino Médio

EMI Ensino Médio Integrado

Emiep Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

EPT Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EBTT Educação Básica Técnica e Tecnológica

IFs Institutos Federais

IFSC Instituto Federal de Santa Catarina

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Moodle Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto)

P.I. Projeto Integrador de Curso

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

Proeja Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

RFEPCT Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Senac Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai Serviço Nacional da Indústria

Sesc Serviço Social do Comércio

Sesi Serviço Social da Indústria

Sigaa Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

UC Unidade Curricular

UCs Unidades Curriculares

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

RESUMO	10
1. INTRODUÇÃO	21
2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL	39
2.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO	40
2.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL	49
2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: BALANÇO DE PRODUÇÕES	51
2.3.1 Apresentação do balanço de produções de artigos científicos	52
2.3.2 Balanço de produções de teses e dissertações	59
2.3.3 Balanço de produções na ANPEd Nacional	66
2.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	70
3. PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PROBLEMÁTICA DA PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL	77
3.1 JUVENTUDES: QUEM SÃO OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	77
3.2 PROFESSORES DO EMI E A CARREIRA DA EBTT	81
3.3 PROFESSORES DA EBTT E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	85
3.4 PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO EM XEQUE	88
3.4.1 Contexto e Dados dos Cursos Técnicos Integrados do IFSC Gaspar	93
3.4.2 Sobre a organização dos cursos integrados do IFSC- Gaspar	94
3.4.3 Dados dos cursos integrados dos cursos integrados do IFSC- Gaspar	96
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	102
4.1 A COLETA DE DADOS COM PROFESSORES	105
4.1.1 Roteiro de Entrevistas Semiestruturada com Professores	106
4.2 A COLETA DE DADOS COM OS ESTUDANTES	109
4.2.1 Roteiro de Entrevistas Semiestruturada com Estudantes	110
4.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	112
5 SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL	116

5.1 PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO	116
5.1.1 Quem são os professores do EMI?	118
5.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO EMI SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO	135
5.3 ESTUDANTES DO EMI E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL	155
5.3.1 Quem são os estudantes do EMI?	156
5.3.2 Concepções dos Estudantes do EMI sobre Permanência e Êxito	161
<i>5.3.2.1 Sugestões dos Estudantes do EMI para melhorar a permanência e êxito</i>	<i>173</i>
6. UMA PANDEMIA EM MEIO AO PROCESSO: IMPRESSÕES DO PERÍODO PANDÊMICO E DAS ANP	183
6.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO EMI NO CONTEXTO DE ANP	183
6.2 IMPRESSÕES E REVELAÇÕES DOS ESTUDANTES DO EMI SOBRE ANP E POSSÍVEIS IMPACTOS NA PERMANÊNCIA E EXITO ESTUDANTIL	202
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA ESTUDANTES	238
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	241
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA — RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS	244
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES	248
APÊNDICE E – MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PESQUISA	252

1. INTRODUÇÃO

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(FREIRE, 1996)

Escrever uma tese é um feito de poucos(as). Ousei fazê-lo, pois sempre me senti mobilizada a aprender. Sou uma educadora sempre disposta a aprender com o que faço e com os outros. Reconheço a docência descrita por Freire (1996) em meus caminhos e minha vivência, e, por isso, sinto que aprendi e ensinei ao trilhar essa tese. Ainda, por assentir a profunda relação docência-discência, esta tese não poderia ter sido pensada sem envolver ouvir os estudantes e os professores.

Na epígrafe da minha dissertação, apresentei uma frase de Leonardo da Vinci que continua me inspirando e por isso a resgato aqui: “Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”. Na época, eu não conhecia Paulo Freire tão profundamente, mas a frase já fazia muito sentido para mim. Certamente, o contexto de imersão em uma universidade pública e a potência do aprender com a pesquisa aguçaram desde muito cedo minha curiosidade e o deleite pelo conhecimento. Minha admiração pela genialidade do mestre do Renascimento, a identificação com o significado da frase, a afinidade histórica familiar com a descendência italiana me fazem novamente invocar a sabedoria *vinciana*, agora absorva com a tônica freireana da consciência do inacabamento do ser humano e de nossa disposição a aprender o tempo todo.

Umberto Eco (2016), outro italiano que “conheci” durante minha caminhada no doutorado, explica que ao elaborar uma tese, é preciso identificar um tema precisamente, recolher e organizar documentos e referenciais bibliográficos sobre ele, re-examinar este material e empenhar-se em fazer avançar a temática sobre a qual nos debruçamos. Para ele, e buscamos preservar estes princípios ao longo do trabalho que aqui apresentamos, “[...] o estudo deve dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma ótica diferente o que já se disse” (ECO, 2016, p. 28). Assim, uma tese deve ser útil aos demais e fornecer elementos para a verificação ou contestação dos pressupostos defendidos, daí a importância

de uma descrição detalhada sobre os caminhos metodológicos trilhados.

Eco (2016) discorre sobre como se faz uma tese com toques de humor, seriedade, humildade e muita generosidade. Encontrei em seus escritos alento para muitos dos meus anseios. Segundo ele: “Uma vez decidido a quem se escreve (à humanidade, não ao orientador), cumpre resolver *como* se escreve” (ECO, 2016, p. 141, grifo original). Assim, é dele também o conselho que sigo mormente nas colocações deste trabalho, ao adotar prioritariamente expressões e promomes impessoais, ou preferencialmente a assunção do pronome “nós” em opção ao “eu”, por comungar com seu entendimento de que escrever é um ato social, compartilhado e com sentido coletivo, embora a 1ª pessoa do singular possa aparecer em algumas passagens, sem prejuízos na fluência e estilo deste texto.

O desejo por ampliar meus horizontes no campo da Educação, uma área que sempre estive na minha vida como aprendiz eterna que sou e como educadora que fui (e considero que sempre serei, ainda que minha formação inicial não tenha sido na Pedagogia, mas em uma área irmã, a Psicologia) moveu-me a buscar a possibilidade de agregar à minha formação a pós-graduação em Educação. Conforme já anunciei, comungo com o entendimento de Freire (1996) sobre a inconclusão do ser histórico e estou consciente dela, a ponto de ser movida pela “curiosidade epistemológica” e envolvida pela “inquietação indagadora” nessa minha “aventura”.

Dessa forma, nessa introdução também rememora-se um pouco do meu percurso formativo, contextualizando-se o envolvimento com o tema de estudo a partir da vivência pessoal e profissional que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa. Enquanto pesquisadora, admitimos e compreendemos que nenhuma pesquisa é neutra e desejamos explicitar as influências que podem marcar a elaboração dessa tese.

Nesse sentido, importa anunciar que a pesquisadora que aqui escreve é também servidora da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e psicóloga lotada no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no Câmpus Gaspar, que é um município vizinho de Blumenau, este último onde nasci, cresci e resido atualmente. A Educação esteve sempre presente na minha vida profissional, pois foi na carreira docente que apostei meu investimento desde a formação inicial em Psicologia. Ainda me identifico como professora, visto que atuei como docente de Instituições de Ensino Superior (IEs) por mais de dez anos, embora esteja oficialmente desvinculada das atividades docentes desde 2017. Sou reconhecida e me reconheço como professora. Junto às atividades de clínica em Psicologia, sempre estive a docência, não como mera coadjuvante, mas como atividade principal a qual me dediquei. Assim, sempre em movimento, admitindo e aprendendo constantemente, pois

“[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), constituiu-se essa professora-psicóloga-pesquisadora. Aprender e ensinar, para mim, são intensamente sentidos como movimentos contínuos, incessantes, e muito mobilizadores e potentes. Sempre fiz as duas coisas, com imenso prazer e satisfação: gosto de aprender e gosto de ensinar.

As incertezas que a carreira docente em instituições privadas enseja, junto à busca por estabilidade profissional, impulsionaram meu investimento em uma carreira da esfera pública, que possibilitasse o exercício de uma das minhas paixões, a Psicologia, sem me distanciar do universo das Instituições de Ensino e do convívio com a ciência e o mundo acadêmico, sempre tão presentes na minha vida e por mim tão valorizados. A aprovação no concurso público para o cargo de Psicóloga no IFSC em 2013 congraçou meus maiores desejos.

Sobre minha atuação no IFSC, sempre fui lotada na Coordenadoria Pedagógica, onde trabalhamos em conjunto a uma equipe multiprofissional, atendendo demandas relacionadas à questões de ensino-aprendizagem. O exercício no cargo e minha inquietude curiosa e afã de conhecimentos foi atinando que faltava compreensão mais ampla sobre teorias, fundamentos e temas educacionais para melhor administrar situações vivenciadas cotidianamente nas atividades de psicóloga escolar. Essa era, para mim, uma experiência em particularidades distintas das que eu já havia atuado profissionalmente. Era a primeira vez que eu me via e atuava em uma Coordenadoria Pedagógica, enquanto psicóloga escolar. Por isso, após 15 anos transcorridos da dissertação de mestrado, na qual desenvolvemos, aplicamos e avaliamos uma proposta de mediação em práticas parentais para mães de adolescentes em conflito com a lei, que foi defendida em 2004 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR, algum amadurecimento profissional decorrente da experiência docente, decidimos que era o momento propício para nos dedicarmos ao doutoramento na área de Educação.

Com a aprovação e ingresso no conceituado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2018, abracei com afincos a grata e valorosa oportunidade de realizar um investimento intelectual de altíssimo nível, apoiado com o afastamento para pós-graduação institucionalmente concedido. Faço questão de mencionar certa vanguarda, pois inscrevemo-nos na história do câmpus como a primeira TAE que alcançou a concessão de afastamento integral para pós-graduação.

Minha inserção na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica ocorreu em um reconhecido e expressivo período de expansão ocorrido entre 2003-2016 com o Plano de

Expansão da Educação Profissional, que se concretizou na construção de mais de 500 novas unidades de ensino. Atualmente, o país conta com 38 Institutos Federais (IFs), presentes em todos os estados, em cujos câmpus há oferta de cursos de qualificação, ensino médio integrado¹ (EMI), cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (EXPANSÃO, 2018).

Segundo dados do Inep (2019), analisados por Albuquerque *et al* (2020), a oferta de cursos técnicos integrados na Rede Federal teve um crescimento de aproximadamente 108% no período de 2010-2019. Em Santa Catarina, existem dois institutos federais em funcionamento: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSC) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O IFC possui 15 câmpus e o IFSC tem 22 câmpus distribuídos por todas as regiões de Santa Catarina (IFSC, 2018; IFC, 2018).

Juntamente à sua expansão, os Institutos Federais² (IFs) se desenvolveram enfrentando dificuldades e desafios em sua consolidação. Destaca-se que em sua proposta de criação, inovadora e comprometida com uma proposta de educação omnilateral, estas instituições trazem o propósito de oferecer, mormente, cursos técnicos integrados ao ensino médio. Curiosamente, ao iniciarmos nosso trabalho na Coordenadoria Pedagógica do câmpus, as demandas para acompanhamento de situações vivenciadas nos cursos integrados foram despontando como primordiais em nossa atuação, sendo que buscaremos descrever melhor estes aspectos para que os leitores possam compreender como e por que o recorte da tese se particulariza ao EMI.

Em sua organização, os cursos integrados caracterizam-se pela oferta de modo integrado, sob regime de matrícula única de um curso de formação técnica de nível médio e do ensino médio. As disciplinas são cursadas em uma única instituição de ensino, que propõe a formação técnica e propedêutica associadas, em um currículo único e integrado. Seu público predominante é de adolescentes, melhor denominados nessa tese como juventudes, que estão concluindo a educação básica integrada à formação técnico-profissional. Essa parcela da população já era cara e eleita dessa pesquisadora, desde os tempos do mestrado, quando

¹¹ Em atenção à uniformidade textual, privilegiaremos a terminologia Ensino Médio Integrado – EMI – ao longo deste trabalho, embora publicações mais antigas possam utilizar outros termos, como Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI), ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), Ensino médio integrado ao técnico e outras variações. Dessa forma, com intuito de manter a coesão textual, optamos pela denominação EMI, que melhor denomina a proposta defendida nesse trabalho. Todavia, em algumas citações e paráfrases, em respeito à denominação utilizada pelo autor original que está sendo referenciado, poderão aparecer as diferentes variantes do termo em tela. Os documentos internos do IFSC-Gaspar utilizam a terminologia “Curso Técnico Integrado” (CTI), por isso, encontraremos com certa frequência esta nomenclatura no texto desta tese.

² Alguns textos utilizam a sigla IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse trabalho, utilizaremos, preferencialmente, a sigla IFs – Institutos Federais

desenvolveu sua dissertação tendo como participantes de sua pesquisa adolescentes e mães de adolescentes.

Marise Ramos (2008) detalhou a concepção do Ensino Médio Integrado enfatizando a concepção da escola unitária como direito de todos, assumindo a premissa de que todos os sujeitos possam ter acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações para que possa ser de fato desenvolvida a educação na perspectiva da politecnicidade, possibilitando assim a construção de caminhos e sentidos para a vida. Nesse horizonte, o trabalho é assumido em seu sentido amplo, como realização e produção, mas também em seu sentido ontológico (SAVIANI, 2007).

Assim a proposta do Ensino Médio Integrado assumiu amplos sentidos no que tange ao conceito de integração. O primeiro sentido da integração é colocado como a integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura) no processo formativo (concepção de formação humana). O segundo sentido é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, levando-se em consideração a realidade social da juventude brasileira, denotando razões ético-políticas para a defesa da modalidade integrada. Por fim, Ramos (2008) evidenciou o sentido da integração dos conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular, assumindo o trabalho como princípio educativo e ressaltando a perspectiva histórica para promover essa integração. Com essa compreensão, os currículos integrados organizam o conhecimento e desenvolvem a proposta curricular de ensino assumindo que os conceitos precisam ser apreendidos em sua relação com a totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Resgatamos que Araújo, A. e Silva, C. (2017) pontuam que é papel da educação, ainda que não exclusivamente dela, contribuir para a construção de uma sociedade que possa enfrentar as injustiças sociais e humanas de melhor maneira. Segundo os autores, a escola é um espaço privilegiado e o ensino médio, particularmente por acolher os jovens que em poucos anos ocuparão espaços decisórios, constitui-se em uma importante oportunidade de intervir diretamente na sociedade. Dito isto, os autores supracitados compreendem que o Ensino Médio Integrado se configura “[...] como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe cultural” (ARAÚJO, A.; SILVA, C., 2017, p. 9). Tal compreensão concebe que o conceito de integração ultrapassa a dimensão pedagógica e alcança a dimensão política da formação humana, salientando-se a necessidade de que os jovens formados compreendam o mundo e as intrínsecas contradições dele.

Araújo, A. e Silva, C. (2017) também discutiram a respeito de alguns desafios do

Ensino Médio Técnico Integrado na rede federal. Dentre eles, destacaram: a) necessidade de reorganização curricular do curso, dos tempos e espaços da escola, das formas de avaliação e da relação ensino-aprendizagem; b) promover formação permanente e continuada dos professores; c) garantir a participação efetiva da comunidade escolar nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação dos cursos e da proposta político-pedagógica da instituição; d) investir na integração de saberes e das pessoas, a fim de evitar o “amontoado de disciplinas”; e) garantir a gestão democrática; f) investir no papel de liderança política, pedagógica e organizacional dos gestores; e g) incentivar e ampliar a participação dos estudantes nas decisões.

Estes autores defendem que:

[...] o Ensino Médio Integrado, contextualizado ao mundo juvenil, passa pela **escuta sensível dos estudantes** e por oportunizar espaços para que a voz desse segmento seja ouvida e suas propostas aceitas, o que é passo decisivo para a construção de uma escola com sentido e contextualizada (ARAÚJO; A., SILVA, C. , 2017, p. 18, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, Ramos (2017) pontuou que a proposta do Ensino Médio Integrado é integrar as dimensões fundamentais da *práxis* social — trabalho, ciência e cultura — na formação dos alunos. Para Ramos (2017, p. 32). “[...] a profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a *práxis* humana”.

Cabe resgatar que a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional técnica foi reinstituída no Brasil a partir do Decreto n. 5.154/04, já que o Decreto n. 2.208/97 havia determinado o sentido puramente propedêutico do ensino médio, separando os cursos técnicos do ensino médio e determinando a oferta deles em duas formas: concomitante ou subsequente. Assim, o Ensino Médio Integrado possui em nosso país uma história de contradições e singularidades já amplamente pontuadas por Ciavatta e Ramos (2011); Moura (2007), Shiroma e Lima Filho (2011).

Dados de pesquisas demonstram que embora a expansão do ensino técnico profissionalizante integrado ao médio tenha sido amplamente impulsionado pela rede federal a partir de 2003, percebe-se um número baixo de formandos a cada semestre (ARAÚJO, C.; SANTOS, 2012; COELHO; GARCIA, 2015; DORE; LÜSCHER, 2011). Esta situação, aliada a experiência e a observação intuitiva desta pesquisadora em seu contexto de trabalho, mobilizou-nos a buscar compreender quais dificuldades os alunos têm em concluir seus estudos de maneira exitosa no Ensino Médio Integrado. Tal questionamento nos impulsionou

a examinar com maior atenção dados de evasão/transferência de alunos do câmpus, bem como, dados relacionados a retenções/reprovações. Em mente, sempre tivemos a preocupação em encontrar indicativos e caminhos para a permanência estudantil.

A justificativa para o desenvolvimento dessa tese ratifica-se com a constatação da escassez de estudos relacionados à permanência e êxito escolar, particularmente no âmbito do Ensino Médio Integrado. São mais comuns as investigações sobre evasão, centrados nas percepções e dados dos estudantes evadidos (DORE; LÜSCHER, 2011; LÜSCHER, DORE, 2011; FIGUEIREDO, SALES, 2016; SILVA, PELISSARI, STEIMBACH; 2012; PELISSARI, 2012;) e que mesclam em sua população amostral estudantes do EMI, Proeja, cursos subsequentes ou concomitantes, sem distinções. O balanço das produções de artigos científicos produzidos entre (2008-2018), realizado e apresentado mais detalhadamente no Capítulo 1 dessa tese, mostra que encontraram-se apenas quatro artigos circunscritos ao EMI com a temática da evasão, permanência e êxito. Ao buscarmos identificar as produções da ANPEd relativas ao EMI publicadas nos Anais das Reuniões Nacionais no período entre 2008-2020, foram encontrados 32 trabalhos, sendo que dentre estes, apenas dois abordaram aspectos relativos à evasão e abandono no EMI e um pesquisou egressos. Já no balanço de teses e dissertações, encontramos o maior número de trabalhos concernentes à temática dessa tese, a saber: oito trabalhos que versam sobre permanência estudantil no EMI, sendo cinco teses (BERNARDIM, 2013; DUARTE, 2019; RAMOS, V., 2017; RATEKE, 2018; ZIBENBERG, 2019); a maioria bastante recente (últimos cinco anos). Uma dessas teses encontradas pesquisou estudantes do integrado, subsequente, concomitante e Proeja, portanto não se restringindo ao EMI (DUARTE, 2019). Entendemos que o público do EMI, diferencia-se em muitas características dos demais grupos que a EPT atende, pois é majoritariamente composta por adolescentes que ainda não trabalham e cuja frequência à escola é obrigatória.

Como referencial teórico para discutir o Ensino Médio Integrado para a elaboração dessa pesquisa, resgatamos as discussões apresentadas por Araújo e Silva (2017), Ciavatta e Ramos (2005), Manfredi (2016), Moura (2007), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Ortigara e Ganzelli (2013). Nessa análise, resgataremos a relação trabalho e educação e o trabalho como princípio educativo (Ciavatta, 2005; Saviani, 2007). Os estudos sobre permanência e êxito, bem como seu antagonista — a evasão — baseiam-se em Almeida (2019); Coelho (2014); Dore e Luscher (2011); Dore, Araújo e Mendes (2014); Figueiredo e Salles (2017); Frankiv (2016); Silva, Pelissari e Steimbach (2013) e Zanin (2019). A formação do professor que atua no Ensino Médio Técnico será explorada à luz de autores como Barreiro e Campos (2021); Fartes e Santos (2011); Gariglio e Burnier (2012); Gomes e Barreiro (2021); Moura

(2008); Shiroma e Lima Filho (2011), Silva (2014) e Oliveira (2017).

A revisão bibliográfica e compreensão dos autores acima citados permitiram destacar alguns eixos investigativos concernentes a temática desse estudo: trajetória escolar do aluno (BASSO, 2014; FRANKIV, 2016); itinerário formativo dos professores e constituição da profissionalidade docente (KUENZER, 2017; MOURA, 2008; OLIVEIRA, 2017; TARDIF, 2014); relação professor-aluno e afetividade (FREIRE *et al.*, 2012; LEITE, 2012; MELO, 2012; MOREIRA, 1991), aspectos relacionados à permanência e êxito estudantil (ALMEIDA, 2019; COELHO, 2014; ZIEBENBERG, 2014, 2019; JOST, 2019) e à evasão escolar (ARAÚJO, A., 2017; SANTOS, 2012; BASTOS; GOMES, 2014; COTIM-GUIMARÃES, DORE; 2019; DORE; LUSCHER, 2011; SILVA, PELISSARI, STEIMBACH, 2013; VEIGA, 2018; ZANIN, 2019).

Convém destacar na justificativa desta pesquisa, que o levantamento nacional apresentado pela Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), sobre a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (TCU, 2013), apontou que a taxa de conclusão de cursos do EMI é de 46,8%. De uma forma geral, o relatório do TCU indicou a necessidade de implementação de planos voltados ao enfrentamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional. Mais adiante, dados da Análise da Evasão na Rede Federal (AERF), apresentados por Gallindo (2018), situaram o IFSC entre os dez institutos da Rede Federal com maior taxa de evasão. Esses dados apoiaram o desenvolvimento de uma série de medidas no IFSC, como a execução de Planos de Permanência e Êxito (IFSC, 2019).

Os dados a respeito da evasão nos cursos da Rede Federal de Educação Científica impelem-nos a refletir que para garantir a formação dos estudantes, não basta aumentar a oferta de cursos, haja visto todo o investimento governamental na implantação e expansão de cursos. É preciso pensar na permanência e êxito dos alunos. Sobre isso, Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 414) sintetizaram:

Busca-se a escola por vários motivos. No caso da escola de educação profissional técnica de nível médio na área de tecnologia, tenta-se encontrar uma formação de qualidade superior, ou mesmo a profissionalização em áreas que, em nossa sociedade, representam certo *status* ou a garantia de empregabilidade. Contudo, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais dissolvem-se, problemas para acompanhar a realização do curso evidenciam-se, a relação entre a escola e o jovem mantém-se distanciada e, assim, não se vêem mais motivos para permanecer na escola.

Na proposta desta pesquisa, entende-se por permanência a condição do estudante continuar frequentando o curso na instituição educacional na qual ele se matriculou, até sua conclusão nesta mesma instituição. Êxito relaciona-se à conclusão do curso na sua

periodização regular, sem atrasos ou entraves decorrentes de reprovações. Para fins de compreensão de abandono/evasão/exclusão do sistema escolar, baseado em pesquisas de outros autores como Silva Filho e Araújo (2017) e Nascimento e Amorim (2013), considerou-se nesta pesquisa a transferência externa quando concretizada matrícula em outra escola, também como um abandono do sistema de ensino técnico integrado ao médio da rede federal, visto que a escolarização é obrigatória aos menores de 18 anos (ECA, 1990). Portanto, se estudantes menores de idade evadirem do IFSC, por direito, deveriam estar estudando em outra escola, mas em primeira análise, desistiram da formação técnico-integrada.

Importa-nos salientar que o IFSC, lócus desta pesquisa, tem como missão anunciada em seus documentos: “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (MISSÃO, 2018).

Com todas essas informações contextualizadas, partimos do pressuposto de que para compreender os aspectos que envolvem a permanência ou não do estudante em seu curso, faz-se necessário explorar as concepções discentes e docentes acerca dos aspectos que impactam direta ou indiretamente a permanência e êxito estudantil. Agregam força a esta compreensão, os resultados de algumas pesquisas (ARAÚJO, SANTOS; 2012; BASSO, 2014; BASTOS, GOMES, 2014; COELHO, 2014; DIOGO *et al*, 2016) que identificaram as práticas docentes e a relação com os professores enquanto fatores pertinentes tanto à evasão quanto à permanência escolar dos estudantes. Sendo tanto os professores quanto os alunos “atores sociais” do cenário educacional, esta pesquisa se propôs a **analisar as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC câmpus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e êxito estudantil.**

Para o desenvolvimento qualificado dessa tese, a autora buscou cursar disciplinas na pós-graduação que permeassem seu objeto de estudo, a partir das pesquisas, conceitos e discussões do campo da Educação. Tarefa esta realizada com muito esforço intelectual e dedicação para desbravar “territórios”, teorias, conceituações e compreensões não tão familiares, pois embora tenha formação na área humanística, sua base e aprofundamento são concernentes à Psicologia.

Antes mesmo do início das disciplinas, assim que divulgado o resultado do processo seletivo para o doutorado, ingresso em 2019, fomos convidadas pela Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold, nossa orientadora, a nos inserirmos em seu grupo de pesquisa — Foppe – Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino. Esse grupo se reúne mensalmente, e seus encontros, além de nos nutrirem afetivamente, contribuíram para a

ampliação da compreensão do campo da Formação de Professores. Assim que iniciado o ano letivo de 2019, também inauguramos nossa participação nos encontros do projeto de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino – FORPE, que reúne os orientandos da Profa. Márcia, para momentos de orientação coletiva e estudos de textos. Este projeto de pesquisa findou em fevereiro de 2022 e, a partir do dia primeiro de março de 2022, iniciou-se o projeto de pesquisa Didática e Formação de Professores – Didafor, ao qual esta tese está vinculada.

Com alegria e entusiasmo, iniciamos o primeiro semestre de 2019 cursando duas disciplinas: Questões de Epistemologia em Educação (disciplina obrigatória), ministrada pela Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Educação para os Direitos Humanos na Cultura Digital (Dra. Andrea Brandão Lapa, Fernanda Brandão Lapa). Os primeiros encontros e trocas com colegas de diferentes regiões, com preocupações e temas de pesquisa diversos, ampliaram horizontes de reflexão intelectual da pesquisadora, colaborando com análises importantes sobre temas contemporâneos do campo da educação.

Já no 2º semestre de 2019, optamos por cursar a disciplina Políticas Públicas para a Educação, ministrada pela Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia. Esta disciplina descortinou determinantes das políticas públicas e ampliou a capacidade crítica e compreensiva desta pesquisadora. Também foi em 2019.2 que nos aproximamos da Sociologia da Educação, na disciplina S.E. Igualdade Mérito e In(justiça) Escolar, ofertada pela Dra. Ione Ribeiro Valle, que muito contribuiu em nossas reflexões sobre o que significa uma escola socialmente justa.

Estávamos iniciando nossas atividades acadêmicas do período 2020.1 quando fomos atingidos por uma pandemia mundial com alastramento rápido e alarmante de uma desconhecida doença, provocando impactos certamente ainda não totalmente conhecidos. A necessidade de precaução e de isolamento social interrompeu as atividades presenciais de ensino da Universidade, ainda em março de 2020, terminando em não oferta de disciplinas no PPGE da UFSC naquele semestre.

Como já havíamos experimentado no 2º semestre de 2019 a atividade de Estudo Individualizado (E.I.) junto ao PPGE, propusemos ao colegiado a realização de estudos teóricos sobre o Ensino Médio Técnico Integrado na Educação Profissional Brasileira, desenvolvido no período 2020/1. Realizamos, durante o percurso do doutoramento, dois E.I. — um em 2019.2 e outro em 2020.1 — e frisamos que eles foram cruciais para o avanço da escrita do projeto de pesquisa e de muita importância para o desenvolvimento da tese.

Submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH – UFSC) no início de 2019, pressupondo que “tão logo” a pandemia

passasse, poderíamos prontamente iniciar a coleta de dados em campo. A pandemia se estendeu e esta tese foi desenvolvida em pleno contexto de preocupação, angústias, adoecimentos e mortes decorrentes da COVID-19. A desestruturação dos vínculos sociais, os abalos e decorrências econômicas, emocionais e muitos outros percalços não previstos foram fontes de constante necessidade de administração conjunta à escrita da tese, ressaltando que tais condições foram vivenciadas por todos, pesquisadora, professores e estudantes participantes da pesquisa, porém obviamente sentidos em sua subjetividade de maneira particular.

Importa também destacar que o transcorrer dos meses e as novas aprendizagens vivenciadas por necessidade de adaptações aos tempos pandêmicos, fizeram-nos replanejar a coleta de dados e adaptá-la para o contexto de isolamento social e aulas remotas necessárias para a prevenção do alastramento da COVID-19. Dessa forma, a coleta de dados com os participantes da pesquisa também levou mais tempo do que o previsto inicialmente, tendo se iniciado em dezembro de 2020 e se prolongado-se até junho de 2021. Vale frisar que devido ao contexto pandêmico, vivenciamos um descompasso entre calendário civil e calendário escolar, e a coleta de dados foi realizada no período acadêmico correspondente a 2020.2³, com exceção das entrevistas realizadas com os estudantes E4, E7 e E8, que ocorreram no período de maio a julho de 2021. A coleta de dados dispendeu bastante tempo, pois o contexto de pandemia restringia a disponibilidade de tempo também dos entrevistados, que igualmente estavam com suas rotinas alteradas devido ao caos pandêmico. A maioria expressiva dos estudantes entrevistados estavam agregando horas de dedicação ao trabalho juntamente ao seus estudos, tornando difícil a conciliação de horários para a realização das entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas com agendamento prévio, mediadas pela plataforma Google Meet, que também foi o recurso majoritariamente utilizado no sistema educacional pesquisado, e, por isso, familiar aos estudantes e professores pesquisados.

Com a retomada da oferta de disciplinas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em 2020.2, em caráter remoto, sob influência persistente da desestruturação produzida pelas mudanças decorrentes do contexto pandêmico, cursamos duas disciplinas muito importantes para o aprofundamento das concepções teóricas que perpassam o tema da tese. Foi desafiador administrar os contínuos e profundos impactos na rotina familiar particular da pesquisadora que contemplava dois filhos pequenos em idade escolar (sendo o menor em situação de alfabetização naquela época), ambos necessitando

³ As atividades acadêmicas referentes ao semestre 2020.2 do IFSC finalizaram em abril de 2021, sendo o calendário letivo de 2021.1 iniciado dia 19 de abril de 2021.

amplamente de constante suporte desta mãe-pesquisadora para realização das atividades pedagógicas deles (também de modo remoto), simultaneamente às atividades do doutorado.

A primeira delas, Formação de Professores: dimensões conceituais e históricas, ministrada em caráter emergencial remoto pelas Profas. Dra. Marcia de Souza Hobold e Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar aprofundou nossa compreensão sobre o campo da formação de professores e seus principais referenciais teóricos e de análise, desafios e perspectivas na atualidade. Na disciplina S.E. Didática no Ensino Superior, sob regência da Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo, aprofundamos nossa compreensão sobre o papel da Didática e do(a) Professor(a) para o desenvolvimento da pessoa humana, refletindo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da profissão docente, diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Já em 2021.1 foram mais três disciplinas cursadas, todas elas também na modalidade remota e emergencial, sendo uma delas no PPGE da UFPR — Ensino Médio e Profissional: Políticas e Processos — ministrada pelas professoras dra. Monica Ribeiro da Silva e Dra. Renata Peres Barbosa). Esta disciplina elucidou muitos aspectos acerca das políticas, programas e processos do ensino médio e profissional pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, contribuindo com valiosos conhecimentos para a escrita do primeiro capítulo dessa tese, além de fornecer subsídios que perpassam todo este trabalho.

As duas últimas disciplinas cursadas no PPGE da UFSC foram: Teorias e Políticas de Currículo, ofertada pelo Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, e Escrita e Orientação na Pós-Graduação Stricto Sensu sob regência das professoras dra. Gilka Girardello e Dr. Lucídio Bianchetti. Todas essas disciplinas ofertadas em modo remoto e emergencial foram de inestimável contribuição para manter-nos motivados e engajados em tempos tão difíceis, duros e assombrosos. Teria sido ainda mais difícil sem a oferta delas, embora, obviamente nossa preferência fosse poder desfrutar de encontros presenciais, situação que não poderia acontecer no contexto vivido. Em especial gostaríamos de destacar as imensuráveis orientações, indicações, conselhos, recomendações, sugestões, referências, vivências e trocas compartilhadas nos encontros virtuais da disciplina de Escrita e Orientação. Temos convicção que nossa tese não seria a mesma sem o apoio, suporte, incentivo e encorajamento que aqueles professores nos disponibilizaram diante de nossas escritas “empacadas”. Ainda, no que tange às discussões realizadas na disciplina de Teorias e Políticas de Currículo, aprendemos muito sobre as concepções curriculares que configuram e dinamizam o campo curricular no Brasil, aprofundando aspectos do debate epistemológico do campo do currículo, analisando e compreendendo concepções das diferentes teorias que as embasam. Em suma, muito

conhecimento que reconhecemos e por isso rememoramos, pois entendemos como fundamentais para compor o quadro de análise desta tese.

Durante essa caminhada, buscamos também participar dos principais eventos de Educação do País e região, seja como ouvinte ou apresentando trabalhos. Consideramos que estas participações permitiram o desenvolvimento e a ampliação da compreensão teórica da temática em estudo, auxiliando e dando suporte seguro para o processo de escrita deste trabalho. Por não sermos oriundos da formação básica em Educação, nossa inserção nesses eventos descortinou possibilidades e grupos que desconhecíamos, aos quais nossa filiação certamente será duradoura e indica apenas um início de jornada. Destacamos nesse quesito, nossa afiliação à ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e à Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nossa 1ª participação como ouvinte na ANPED foi em 2019, em Niterói, encontro no qual pudemos sentir a pulsante energia de um encontro da área da Educação de porte nacional, vigoroso e potente.

Socializamos nossas reflexões e construções que vínhamos produzindo em diversos momentos vivenciados nesses encontros, entendendo a importância de compartilhar com pares e congregar considerações e conhecimentos no esforço intelectual que a pesquisa requer. À título de ilustração, elencamos abaixo nossas experiências de participação em eventos nos quais apresentamos trabalhos:

1) **Permanência e Evasão no Ensino Médio Integrado ao Técnico na Rede Pública: Balanço de Artigos Científicos nacionais de 2008 a 2018** (SOUSA, 2019) – Educere/2019;

2) **Pesquisas sobre Permanência, Êxito e Evasão no Ensino Médio Técnico Integrado: Balanço de Teses e Dissertações (2008- 2019)** (SOUSA, HOBOLD, 2020) – Congresso Internacional sobre Ensino Médio e Educação Integral na América Latina/2020;

3) **Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: o que dizem as pesquisas (2009-2019) da ANPED Nacional** (SOUSA, 2020) ANPED Sul/2020;

4) **Considerações sobre relação pedagógica, didática e permanência estudantil na Educação Profissional** (SOUSA; BAZZO, 2021) – Educere/2021

Outra grandiosa, satisfatória e muito contributiva experiência que me fortaleceu enquanto pesquisadora foi a participação em um projeto de pesquisa interinstitucional, aprovado pelo Edital Universal CNPq 2018, coordenado pela Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse projeto, intitulado “Pesquisa Com Professores Iniciantes: Um estudo sobre indução profissional” ocorreu por meio da parceria de três Universidades públicas — Universidade Federal de Santa Catarina,

Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em Santa Catarina, foram realizados dois grupos de pesquisa-formação, sendo um deles conduzido por esta pesquisadora e mais duas colegas do Foppe, no município de Gaspar-SC. Os resultados ainda estão em análise, mas a experiência de participar de uma pesquisa organizada em rede nos propiciou a vivência sólida da potência da colaboração e parceria em execuções de pesquisas e projetos, além de ter contribuído com subsídios teóricos aprofundados em pesquisa narrativa e indução profissional docente.

Todas essas experiências, em seu conjunto, resultaram em um fortalecimento do aporte intelectual e do desenvolvimento de habilidades de pesquisa da autora deste trabalho de tese, tão necessárias para a realização da pesquisa com rigor, embasamento e compromisso ético-social.

A escolha do câmpus lócus da pesquisa empírica da tese deve-se ao fato de ele ser o local de atuação profissional da pesquisadora, que atuava como psicóloga na equipe da Coordenação Pedagógica do Câmpus há cinco anos no momento do seu ingresso no doutorado, e que encontra-se em afastamento integral de suas atividades para desenvolvimento de sua pós-graduação. Foi em sua experiência profissional que a pesquisadora começou a sentir inquietações diante dos relatos dissonantes que ouvia dos alunos e as opiniões dos docentes a respeito da permanência e êxito estudantil. O acompanhamento dos discentes, aliado à uma escuta sensível sobre suas histórias, em contraponto à posicionamentos e discursos docentes que culpabilizavam os alunos pelos fracassos, despertou nosso olhar para o desenvolvimento dessa tese, buscando-se desvelar aspectos ofuscados, incompreendidos ou ainda não analisados detalhadamente.

André (2010) destaca que a análise crítica de representações e as concepções de professores colaboram para encontrar formas de transformá-las na direção desejada, desde que tais análises relacionem-se aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Por isso, no delineamento da pesquisa, incluímos os estudantes e os docentes, pois acreditamos que essa tese pode contribuir com áreas pouco explanadas, como a formação continuada para a docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo o autor Guimarães (2010) existe um consenso crescente sobre a importância de ter acesso e compreender os pensamentos e conhecimentos dos professores, bem como a relação desses aspectos com a atuação e comportamento. O autor esclarece ainda que; “[...] por detrás desse interesse, está a convicção de que **aquilo que o professor pensa, influencia de maneira significativa aquilo que o professor faz**” (GUIMARÃES, 2010, p. 82, grifos nossos).

De acordo com Alba Thompson (1984), as concepções de professores exercem um papel de interação e de mediação. As concepções interagem com fatores situacionais, podendo se tornar mais fortes ou atenuadas, dependendo da relação estabelecida com esses fatores. Também podem funcionar como um “filtro” por meio do qual a informação é processada e compreendida.

Guimarães (2010) reconhece ainda que concepção é um termo difícil de definir. O autor identifica estudos da literatura anglo-saxônica como pioneiros acerca da área do pensamento e conhecimento dos professores. Particularmente, isso fica muito evidente em estudos referentes à educação matemática, nos quais os termos concepção (*conception*) e crença (*belief*) aparecem frequentemente associados e, por vezes, intercambiados. Ainda que muitos autores utilizem o conceito de crença, a autora portuguesa Alba Thompson (1982) prefere o termo concepção, assumindo que concepções são constituídas por crenças, pontos de vista e conceitos de professores. De acordo com Lima (2007, p. 3), as concepções “caracterizam-se como algo sempre atualizado pela situação vivida, [...] pela busca constante de mobilização do aporte de saberes que o sujeito detêm, adaptando-o à situação vivenciada”.

Assim sendo, as concepções e crenças constituem-se ao longo da vida das pessoas, no seu contato com o mundo e na interação social e tendem a perdurar ou autopropetuar-se (GUIMARÃES, 2010). Pajares (1992) destaca que a relação entre crenças e a prática deve ser considerada de mútua influência, assumindo que as crenças influenciam o comportamento, mas também ocorre de o comportamento influenciar as crenças. A importância de estudos nesse âmbito fica fortemente amparada nas conclusões de Guimarães (2010, p. 97): “[...] conhecer e compreender concepções será essencial para compreender a atuação dos professores e também para poder intervir no sentido da melhoria da sua formação e da sua prática pedagógica”. Lima (2007) argumenta que as concepções vão se construindo e podem ter consequências no trato metodológico do conteúdo, no uso e escolha de recursos didáticos e implicações que abrangem o processo avaliativo, sendo parte importante da constituição da profissionalidade docente.

Por fim, importa-nos destacar que concordamos com Bastos e Gomes (2004, p. 03) no entendimento de que o estudo das causas da evasão pode auxiliar todos que têm interesse ou relação com o tema, incluindo-se nesse âmbito, além dos próprios estudantes e professores, pais e/ou responsáveis, pedagogos, educadores, ONGs e governos, “[...] pois, o abandono escolar é um tema ainda preocupante para a economia de países em desenvolvimento”.

A partir do objetivo geral, já aqui enunciado, **analisar as concepções professores e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC câmpus Gaspar acerca de**

aspectos que favoreçam a permanência e o êxito estudantil, muitas questões ajudaram a definir os objetivos específicos. Para conhecer os participantes da pesquisa, buscamos retomar suas trajetórias formativas, com questões como: quem são os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC? Quem são os professores do Ensino médio integrado? Ao investigarmos a temática central, buscamos responder: quais aspectos são reconhecidos pelos estudantes e pelos professores como fatores de permanência e êxito no EMI? Existe concordância entre as concepções docentes e discentes acerca dos aspectos que promovem a permanência e êxito escolar? Quais ações e práticas estudantes e docentes sugerem para favorecer a permanência e êxito estudantil no EMI?

Para responder a questão central dessa pesquisa (**Quais as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado acerca das possíveis influências que interferem na permanência e êxito escolar?**) foram definidos como objetivos específicos:

(1) Descrever o perfil dos professores e estudantes do Ensino Médio Integrado por meio da análise de suas trajetórias acadêmica e profissional;

(2) Compreender aspectos considerados relevantes pelos professores e estudantes para a permanência e êxito nos cursos; explorando aspectos pessoais e contextuais;

(3) Inferir aproximações e distanciamentos entre as concepções de professores e estudantes acerca dos aspectos levantados em relação à permanência e êxito estudantil.

(4) Compreender as vivências do contexto pandêmico que podem ter afetado a permanência e êxito estudantil.

A escolha metodológica para compreender as concepções dos professores e estudantes do EMI do Instituto Federal de SC sobre permanência e êxito escolar privilegiou uma abordagem qualitativa, cuja coleta de dados em campo ocorreu por meio de entrevistas individuais com estudantes em final de curso técnico integrado (a partir da 4ª fase/semestre) e professores destes cursos. Todas as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma virtual Google Meet, pois ocorreram no período pandêmico de SARS-COV-19, em contexto de isolamento social e atividades remotas de ensino, mediadas por atividades não presenciais (ANPs). O estudo teórico sobre o EMI e suas particularidades, bem como das características dos estudantes e professores apresentados no capítulo 2 e 3 da tese ancoram o embasamento científico das escolhas metodológicas e fundamentam suas análises.

A empiria foi desenvolvida com a finalidade de analisar o objeto de pesquisa e comprovar ou refutar a tese inicial: **professores e estudantes do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica apresentam concepções divergentes sobre aspectos ligados à permanência e êxito escolar que, de modo geral, podem implicar em**

práticas docentes que influenciam os estudantes na decisão de abandonar os cursos.

A análise dos dados buscou examinar um conjunto de categorias descritivas, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), inspirando-se em algumas orientações de Bardin (2021) e Amado (2014), mas buscando desenvolver análises mais aprofundadas e contextualizadas de acordo com a proposta para a análise qualitativa baseada no método “análise de prosa” cunhado por André (1983), combinando diferentes técnicas de análise com vistas à propiciar maior robustez às análises empreendidas.

Tomando como mote a afirmação de Bastos e Gomes (2014, p. 03): “[...] a educação é o principal mecanismo de inclusão social e principal responsável pelo desenvolvimento social de uma nação”, acredita-se que analisar as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC – Gaspar sobre aspectos relacionados à permanência e êxito escolar pode auxiliar na promoção de mudanças impactantes na e para a formação de muitos discentes e docentes.

Nesse sentido, a tese foi organizada de forma a desenvolver os objetivos e responder as questões de pesquisa, contendo introdução, cinco capítulos e considerações finais. Na Introdução, apresentamos e justificamos a pertinência do desenvolvimento da tese. Os dois capítulos que se seguem à introdução, são eminentemente de organização da revisão teórica dos temas abordados pela tese. Assim, no Capítulo 2, Ensino Médio Integrado na Rede Federal, caracterizamos a proposta do EMI na EPT e apresentamos resultados de balanços de produções nos principais repositórios de pesquisas nacionais e, também, discutimos os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o EMI. No Capítulo 3, discorremos sobre os sujeitos do ensino médio integrado, na perspectiva de que não há docência sem discência (Freire, 1996), apresentamos características e especificidades das juventudes e dos professores da carreira da EBTT; problematizando a permanência e êxito estudantil no EMI.

No Capítulo 4, Caminhos Metodológicos, são detalhadas as escolhas metodológicas desta pesquisa, descrevendo-se a coleta de dados, os roteiros de entrevistas e a metodologia de análise dos dados. O Capítulo 5, Sujeitos do Ensino Médio Integrado e Suas Concepções Sobre Permanência e Êxito Estudantil, apresenta análises sobre a caracterização dos participantes da pesquisa e expõe o esforço de a partir das transcrições das entrevistas, compreender as concepções de professores e estudantes acerca da permanência e êxito estudantil. Já no Capítulo 6, Uma Pandemia em Meio Ao Processo: Impressões do Período Pandêmico e das Atividades Não Presenciais e Possíveis Impactos na Permanência e Êxito Estudantil, são apresentados dados que se referem ao contexto pandêmico, procurando-se

enfocar o impacto dessa vivência sob a permanência e êxito estudantil. O último capítulo traz as considerações finais, ressaltando os principais resultados da pesquisa, ponderando limites e ampliando horizontes para pesquisas e práticas futuras. Por fim, são apresentados os apêndices e listadas as referências utilizadas na pesquisa.

Em síntese, acreditamos que a pesquisa realizada nessa tese pode trazer contribuições teóricas atuais e pertinentes ao tema da permanência e êxito no Ensino Médio Integrado, partindo de uma população e de um tema pouco estudado, revelando inter-relações e possíveis contradições entre concepções de estudantes e professores a respeito da permanência e êxito estudantil e indicando a necessidade pujante de investimento amplo na formação docente e discente, esta última particularmente resguardada pelo direito à Educação.

2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL

“A trajetória histórica da educação profissional no Brasil revela uma relação de dualidade entre, de um lado, a unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho, e do outro, o ideário de formação para o mundo de trabalho de um sujeito autônomo, de direitos e deveres, construtor de cidadania plena”

(ORTIGARA; GANZELI, 2013)

O curso técnico integrado, também chamado de Ensino Médio Técnico, oferece a formação geral de forma integrada à formação profissional. Sua oferta está amparada pelo Decreto 5.154/2004 que possibilitou a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. O Ensino Médio Integrado (EMI) está calcado nos princípios educativos da formação humana, trabalho e pesquisa (MORAIS; HENRIQUE, 2017). Esses fundamentos, juntamente com a proposta do currículo integrado são basilares na concepção de EMI.

Segundo defendem Araújo e Silva (2017, p. 12):

[...] o Ensino Médio Integrado é uma forma de resistência e de transformação. É de resistência a um modelo de escola que opera pela lógica da exclusão, pela culpabilização individual do fracasso em relação ao estudante; é de resistência a um modelo de educação abstrato e compartimentalizado, o qual ignora o mundo juvenil.

No IFSC, os alunos do EMI desenvolvem seus estudos por fases (semestres), sendo que a organização curricular totaliza um conjunto de seis fases. Cada uma dessas fases é composta por unidades curriculares que correspondem a três eixos formativos: formação geral (FG), núcleo diversificado (ND) e formação técnica. Os eixos se articulam ao longo dos cursos, seja no contexto de cada fase e ao longo do curso como um todo, vertical e horizontalmente, de maneira a proporcionar a formação integral, consistente e abrangente. As unidades curriculares do núcleo diversificado ora complementam o mínimo exigido para a formação propedêutica, ora completam a formação técnica. A cada semestre, o estudante cursa entre 10-15 unidades curriculares, sendo necessária a frequência em aula em período

matutino e vespertino (“Regime Integral⁴”) para integralizar cada fase.

Ramos (2014) sustenta o Ensino Médio Integrado como uma concepção e *práxis* coerentes com as necessidades da classe trabalhadora. Em suas reflexões, a autora resgatou as contribuições de Saviani (2007) sobre o papel da institucionalização da escola como o marco de separação entre trabalho e educação associando-a com o surgimento da sociedade de classes:

[...] Geraram-se, assim, os cursos profissionalizantes e a bifurcação dos sistemas de ensino nos ramos de formação geral e de formação profissional. Funda-se o que chamamos de dualidade educacional, expressão, no plano da educação, da dualidade social (RAMOS, 2017, p. 24).

Sandi, Vendruscolo e Trevisol (2019, p. 32) salientaram que a educação profissional técnica integrada pode representar para os estudantes desse nível de ensino, “uma alternativa digna de (sobre)vivência num mundo tão competitivo e excludente”.

2.1. OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

As escolas de ensino profissional no Brasil foram criadas no ano de 1909, tendo como objetivos ofertar ensino profissional gratuito. Na sua gênese, estas unidades estavam vinculadas à uma perspectiva assistencialista que primava pelo acolhimento de crianças pobres em situação de risco, corroborando para a formação moral da infância pobre. (ORTIGARA; GANZELLI, 2003; OLIVEIRA, M. A., 2020). Assim, em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas “aos pobres e humildes”. Naquele tempo, até 1930, os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora eram definidos desde o primário: havia um curso primário com duração de quatro anos para os que almejavam a educação superior; e os cursos rural ou profissional destinados às crianças das classes populares. O ginásio, com duração de seis anos, só era acessível aos que haviam cursado o curso primário. Aos que seguiam para o curso básico agrícola ou curso profissional (duração de dois anos) não era permitido seguir os estudos em nível superior, que era de acesso exclusivo aos concluintes da 5ª série do ensino ginásio (MOURA, 2007).

Remontam à essa época, a origem dos patronatos agrícolas, instituições que

⁴ Em média, os estudantes tem aulas em dois períodos de aulas no contraturno, além das aulas todos os dias no horário de prevalência dos estudos, prática que configura o “Regime Integral” dos cursos do EMI.

abrigavam menores, assumindo uma proposta de papel regenerativo de condições ditas “criminosas” ou perniciosas por meio de uma educação pelo trabalho. Defendia-se que por meio da remoção, associada ao distanciamento geográfico de suas origens, a educação conferida pelos patronatos possibilitaria superar tendências viciosas herdadas ou adquiridas, como medida saneadora de prevenção social (BOEIRA, 2011).

Ao abordar a história da Educação Profissional no Brasil, Batista e Müller (2013) relembram a historicidade e mudança nas nomenclaturas dos termos a ela associados: aprendizado de ofícios, ensino profissional, educação profissionalizante, formação para o trabalho; dentre outros. Também é destacado pelos autores a notória discussão sobre a categoria trabalho em estudos que versem sobre essa temática.

Segundo Oliveira (2019), apenas a partir da década de 1930 a educação profissional ganhou maior organicidade e expandiu sua capacidade de oferta no Brasil. Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus que ofertavam ensino profissional em todos os ramos e graus. Na década de 1940, os liceus industriais foram convertidos em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ofertar formação profissional equivalente ao nível secundário. Em 1942, a Lei 4.073/1942 reorganizou o ensino industrial e modificou sua oferta para articulada ao ensino propedêutico (ORTIGARA; GANZELLI, 2003). Nasciam ali, os precursores dos atuais cursos técnicos integrados ao ensino médio, alvos importantes da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

No percurso histórico da constituição da atual RFEPCT também foram incorporados os Aprendizados Agrícolas, criados em 1910, e os Patronatos Agrícolas, de 1918. Estes atendiam às demandas dos setores que defendiam o modelo de desenvolvimento baseado na produção agrícola, contrastando com as correntes urbanas e o modelo de industrialização preconizado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices (ORTIGARA; GANZELLI, 2003).

Manfredi (2016) detalhou que apesar das diversidades existentes até 1941 na organização da educação profissional, as Reformas instituídas por Gustavo Capanema, a partir de 1942, reorganizaram o sistema escolar nacional que passou a ter a seguinte configuração:

- *Ensino primário* (quatro ou cinco anos de duração) – destinado a todas as crianças de sete a 12 anos de idade;

- *Ensino Médio* – destinado a jovens de 12 anos ou mais, compreendido por cinco ramos (secundário, agrícola, industrial, comercial e normal).

-*Ensino Superior* – sendo que egressos de cursos profissionais passaram a ter acesso restrito ao Ensino Superior (poderiam candidatar-se a cursos relacionados com os cursos profissionalizantes que haviam cursado).

Alunos concluintes do ramo secundário não possuíam restrição para candidatura em quaisquer cursos superiores. Porém, essa já era uma mudança significativa, visto que antes da Reforma Capanema, egressos de cursos profissionais não podiam aceder ao Ensino Superior.

Foi também na década de 1940 que foi criado um forte sistema paraestatal de educação profissional, o *Sistema S*, formado pelo Serviço Nacional da Indústria (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi) — voltado para a qualificação de trabalhadores da indústria e comércio (MANFREDI, 2016). Esse sistema foi se fortalecendo como um sistema à par da educação geral, acadêmica e propedêutica, reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual (AMORIM, 2019). Assim, em seu percurso, a educação profissional foi se alinhando com as prerrogativas do mercado de trabalho, especialmente a partir da década de 1940.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, dividiu os estabelecimentos de ensino agrícola em três tipos: Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas (ORTIGARA; GANZELLI, 2003). Somente as últimas ministravam os cursos de técnicos agrícolas, às duas primeiras cabia à formação de operários agrícolas (cursos de iniciação) e Mestria (formação de mestres agrícolas, sequentes a formação de iniciação agrícola/ operário).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei n. 4.024/1961, estabeleceu a equivalência plena entre os cursos técnicos e propedêuticos, atendendo às reivindicações dos defensores da escola unitária e de qualidade para todos, garantindo equiparação dos diversos ramos para fins de ingresso nos cursos superiores (AMORIM, 2019). Porém a dualidade existente entre formação geral e profissional permaneceu, pois também permaneciam duas redes de ensino, e o ensino secundário sempre contou com maior reconhecimento social. (ORTIGARA; GANZELLI, 2003).

Assim, nesse percurso histórico, em 1971 foi instituída a Lei Federal n. 5.692 que trouxe a obrigatoriedade de habilitação profissional a todos que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau. Dali em diante, todo o ensino médio (na época chamado de 2º grau) passou a ser considerado como educação profissional (AMORIM, 2019), por meio de uma medida que visava à eliminação da dualidade até então presente. Na prática, mais uma vez a dualidade permaneceu, sendo que as distinções foram acentuadas pelo modo diverso como se

estabeleceu a sua aplicação entre a rede privada e a pública. No âmbito federal, as escolas industriais e agrícolas diferenciaram-se por conseguir atender melhor ao disposto na proposta, tornando-se reconhecidamente centros de formação de excelência. Em 1978, foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o que ampliou as atribuições dessas instituições, que passaram a ofertar ensino superior (ORTIGARA; GANZELLI, 2003). Muitas escolas técnicas e agrotécnicas foram sendo transformadas em Cefets com o passar dos anos e, posteriormente, algumas delas em Institutos Federais (IFs).

Moura (2007) em seu texto “Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração” apresentou uma retrospectiva histórica da dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação básica por meio de revisão bibliográfica e de análise documental. Nesse artigo, o autor evidenciou como tal dualidade é funcional ao tipo de desenvolvimento socioeconômico do país, sendo que a educação profissional, de caráter instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto as elites acessam a educação básica de caráter propedêutico. Na mesma linha, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2011) ao analisarem as relações históricas entre ensino médio e educação profissional, encontraram no Brasil Colônia a gênese da reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, que separou a educação geral destinada à preparação para os estudos superiores (destinada aos filhos das elites) e a educação para a preparação imediata para o mercado de trabalho (para os filhos dos pobres); esta última extremamente funcional às exigências produtivas.

Moura (2007) nos lembrou que a educação profissional no Brasil teve suas origens calcadas em uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. O autor resgatou que ainda no século XIX foram criadas no país sociedades civis voltadas ao amparo de crianças órfãs e abandonadas, com o intuito de oferecer base de instrução teórica e prática para o “ensino industrial”. Segundo MOURA (2007), o início do século XX trouxe uma modificação importante para a educação profissional do país, quando houve um esforço público para que a concepção de preparação de operários para o exercício profissional fosse assumida. Foi assim que o ensino profissional passou então a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, claramente buscando a consolidação da preparação do trabalhador nesses ramos da economia.

Apesar da importância que a educação passou a ter no país, a reforma Capanema dos anos 1940, reafirmava a dualidade, pois o acesso ao ensino superior continuou a ser realizado via processo seletivo focado em domínios de conteúdos gerais, Letras, Ciências e Humanidades, afastando essa possibilidade dos egressos da educação profissional. Ficou

constituída então a educação estruturada em dois níveis: básica e superior. A educação básica dividia-se em duas etapas: o primário (com duração de cinco anos), o secundário subdividido em ginásial (duração de quatro anos) e colegial (três anos). A educação profissionalizante, parte final do ensino secundário era viabilizada em três anos (como no colegial), porém não habilitava para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2007).

Foi somente na década de 1960 que entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estruturou a educação em três graus: primário, médio (ginásial e colegial) e grau superior. Todos os concluintes da educação em grau médio passaram a ter acesso à educação de grau superior. Em 1971, uma profunda reforma da educação básica (Lei 5.692/71) tentou estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. A partir dela, criou-se a denominação 1º grau (oito anos de duração) e 2º grau (três anos). Importante destacar que foi a partir daí que a escolarização dos 11 aos 14 anos passou a ser compreendida como fase inicial de estudos, ampliando-se a concepção anterior que preconizava como inicial apenas os quatro primeiros anos. Disso também decorreu a extinção do exame de admissão ao ginásio, que existia anteriormente e constituía-se como um obstáculo aos filhos das classes populares.

Tais mudanças descrevem certo avanço do grau de escolarização da população, anteriormente circunscritos aos quatro anos iniciais (MOURA, 2007), e um atendimento, ainda que parcial, das demandas da classe trabalhadora. Compreende-se, pela contextualização histórica, que, no entanto, fundamentalmente tais “avanços” não expressavam mudanças reais na relação de dominação entre classes. Essa relação manteve-se e perpetua-se até hoje.

Ainda na década de 1970, apesar da Lei 5.692/71 ter tornado compulsória a profissionalização no ensino do 2º grau, na prática, apenas escolas públicas aderiram a isso, sendo que as escolas privadas seguiram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados ao atendimento dos interesses das elites. Em suma, as escolas públicas estaduais tiveram muitas dificuldades para atender a lei, precarizando sua oferta. Já as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) consolidaram-se como referências de qualidade na formação de técnico de nível médio, sendo que egressos dessas instituições alcançaram postos de trabalho em grandes empresas nacionais e internacionais. Moura (2007) afirma que “todo esse contexto contribuiu para gerar um ciclo negativo, o qual ainda não foi rompido, de deterioração da escola básica pública brasileira e que reforça a dualidade entre educação básica e profissional (MOURA, 2007, p. 11).

Foi então na década de 1990 que uma sequência de leis e pareceres tratou de facultar

a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau, ao que Kuenzer (1997, p. 24 apud MOURA, 2007) sumariza: “A velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor”. A 2ª LDB (Lei 9.394 /1996) consolidou essa dualidade de maneira bastante explícita segundo análise de Moura (2007), pois a educação foi re-estruturada em dois níveis, educação básica e educação superior, excluindo-se desses dois a educação profissional, passando a tratá-la como algo paralelo, e na falta de uma denominação mais adequada, foi denominada como “modalidade”.

Moura (2007) destaca que essa redação não pode ser considerada inocente ou desinteressada, pois visava de fato consolidar a separação do ensino médio e educação profissional pelo PL 1603 que já tramitava no Congresso Nacional em 1996 antes da promulgação da nova LDB. Como houve resistência dos Cefets e uma mobilização contrária da comunidade acadêmica em separar o ensino médio da educação profissional, estrategicamente o governo aprovou a LDB permitindo que a regulamentação na linha desejada fosse feita *a posteriori* por meio de decreto do presidente da República. Foi assim que pouco tempo após a aprovação da LDB o Decreto n. 2.208/ 97 determinou o sentido puramente propedêutico do ensino médio, separou os cursos técnicos do ensino médio, determinando a oferta dos mesmos em duas formas: concomitante ou subsequente. Esse decreto abriu uma profunda fenda na história da educação profissional técnica no Brasil, pois inviabilizou os cursos técnicos integrados por longos oito anos.

Foi só a partir de 2003, com o início do governo Lula, que retomaram as discussões com pujança em relação ao ensino médio e a educação profissional sob o âmago da educação politécnica (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2007; MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007; RAMOS, 2008). Tais reflexões culminaram com a proposta do Ensino Médio Integrado, que adota ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes (RAMOS, 2008); entendeu-se que esse caminho seria transitório para que se pudesse fazer a travessia para uma nova realidade, em que, por exemplo, menores de 18 anos não precisassem trabalhar, podendo dedicar-se a estudos. Dessas compreensões, passados oito anos da cisão entre ensino técnico e médio, originou-se o Decreto n. 5.154/04 que trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, uma reivindicação histórica da classe trabalhadora, conforme apontou Ramos (2015).

Assim, após esse período de interrupção, os cursos técnicos integrados ressurgiram no país e sua oferta foi bastante ampliada pela criação e expansão dos IFs. No caso da proposta dos IFs, 50% das vagas a serem ofertadas devem ser, prioritariamente, do ensino técnico integrado ao ensino médio, embora segundo indica Frigotto (2018) não haja

fiscalização por parte do MEC para cumprimento dessa premissa. A integração proposta e defendida nos documentos norteadores é a que visa o desenvolvimento da omnilateralidade, diferente do que ocorria nas escolas técnicas até a década de 1970. Ferreti (2014, p.70) pontua que “o processo educativo, pelo que é possível deduzir da legislação da criação dos IFs, não se circunscreve à qualificação dos alunos como profissionais técnicos, mas também como cidadãos” (FERRETI, 2014, p. 70). Nesse sentido, é possível perceber avanços importantes na proposta de formação historicamente dada.

Segundo destaca Araújo, R. (2013, p.03):

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Moura, Lima Filho e Silva (2015), com base em vários autores, discutiram conceitualmente os termos “politecnia” e “formação humana integral”, termos estes bastante utilizados na legislação e documentação pertinente aos IFs. Em suas ponderações, os autores resgataram o autor Manacorda (2007) para contextualizar que a escola apresentou-se inicialmente como inessencial, não se configurava como necessidade primária e sim como um luxo para poucos. A escola surgiu para atender os interesses da classe dos dirigentes, ou seja, carrega em sua gênese esse corte de classe, tendendo a “descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, p. 1059, 2015). O desenvolvimento do capitalismo foi tornando a escola “essencial” para a sociabilidade humana.

Para Moura, Lima Filho e Silva (p. 1060, 2015): “os projetos em disputa ora sinalizam na direção da formação humana integral e ora a negam em favor dos interesses hegemônicos. Os autores observam que:

O governo federal tem posição ambígua: ora profere o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras, ora assume; em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital. Nesse caso, promove ações efetivas, financiando-as regamente (o PRONATEC é um exemplo emblemático) (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, p. 1077, 2015).

Acrescentamos também aqui as análises feitas por Pelissari (2019) que propõem a

compreensão de que a política educacional para a educação profissional desenvolvida no Brasil, no período de 2003-2016, seja analisada como propostas de classe. A ideia geral apresentada pelo autor é a de que no período dos governos encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) prevaleceu uma frente política neodesenvolvimentista, que se enfrentava com o campo político neoliberal. Segundo o reconhecimento do autor, a política educacional desenvolvida nesse período diferiu-se um pouco (embora não fundamentalmente) daquela implementada no período anterior durante os governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Percebeu-se que a política para a EPT resultou de duas forças em disputa (reivindicações da burguesia industrial e dos trabalhadores assalariados), não refletindo, no entanto, nenhuma dessas plataformas de forma integral, contemplando-as parcialmente.

Recentes análises de Gaudêncio Frigotto (2018) contribuem para a compreensão desses tensionamentos. O autor destacou que, a partir de 2012, é possível observar uma inflexão do Governo Federal e do Ministério da Educação em relação aos IFs. Esta inflexão evidencia-se ao ser definida como prioridade central o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o deslocamento da ênfase para cursos de curta ou curtíssima duração e desenvolvidos mormente pelo Sistema S. Outro aspecto apontado pelo autor foi a perda de protagonismo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), tanto junto ao governo e ao MEC quanto junto à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Frigotto (2018) compreende que o projeto societário que se constituiu e que se afirmou historicamente foi o de capitalismo dependente, o qual se expressa por um desenvolvimento que concentra cada vez mais propriedade, riqueza e renda na mão de poucas famílias e grupos e que produz a ampliação da pobreza e miséria. Embora a interiorização dos IFs tenha possibilitado inegavelmente e amplamente o acesso de milhares de jovens a diferentes modalidades e níveis de ensino, a mudança de rumos da formação profissional e tecnológica, observada, a partir de 2011, com a criação do Pronatec, apresenta uma tendência regressiva para formação do trabalho simples, muito preocupante. Para além disso, Frigotto (2018, p. 14) adverte:

[...] o golpe de Estado consumado em agosto de 2016 e as primeiras medidas aprovadas, em particular a PEC 241, que congelou por vinte anos os investimentos no setor público, e a contrarreforma do ensino médio, por diferentes aspectos, colocam-se contra a expansão e manutenção da política dos IFs e a concepção de ensino médio integrado.

Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1072) defendem que a proposta do Ensino Médio Técnico Profissional consistia em uma “travessia” para a transformação e construção de uma sociedade futura distinta da atual: “[...] compreendemo-la como constituinte de um movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho”. Os autores sinalizam que: “[...] em que pesem as dificuldades e os embates que marcam a trajetória educacional brasileira, cumpre reiterar a defesa de processos formativos emancipatórios, entre os quais se destaca a formação integral e integrada” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015,p. 1057).

Nesse sentido, julgamos importante resgatar outra afirmação de Dante Henrique Moura com a qual concordamos:

[...] o que ocorre no interior da instituição escolar nem se inicia nela nem a ela se circunscreve, pois faz parte da totalidade social. É por isso que não é fácil trazer para o interior da escola a concepção de Ensino Médio Integrado[...], pois ela vai em direção contrária aos interesses do capital ao se propor a formar pessoas emancipadas, e portanto, capazes de questioná-lo enquanto forma hegemônica de sociabilidade humana. A questão que se coloca é então fundamentalmente política, ou seja: como engendrar dentro da hegemonia do capital uma escola que forme sujeitos capazes de questioná-lo (MOURA, 2013, p. 139-140).

Obviamente a resposta a este tensionamento só pode ser encontrada na perspectiva da transformação social, admitindo-se que nas brechas do sistema capitalista poderão ser produzidos movimentos na direção de sua superação. Nesse sentido, Moura (2013, p. 140) nos lançou esperanças:

[...] não é possível esperar uma nova sociedade, para, a partir daí, colocar em prática uma concepção de formação humana e coerente com ela. Ao contrário, é fundamental aproveitar-se das contradições do capital para forjar avanços qualitativos, ainda que parciais, na direção de uma educação emancipada, o que contribui para a emancipação da sociedade como um todo e vice-versa”.

Assim, compreendemos que os IFs e o Ensino Médio Integrado ali desenvolvidos carregam e mantêm a herança histórica de incluir os “pobres e desvalidos da sorte” na sociedade perversa de classes sob os ditames do capital, embora o desenvolvimento da proposta do EMI e as concepções defendidas por Ramos (2007) denotem mudanças de paradigmas e a assunção de um projeto de travessia, pautado pelo trabalho como princípio educativo. Por fim, concordamos com as conclusões de Turmena e Azevedo (2017, p. 1081):

Numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora hegemônico pela burguesia, não é absolutamente burguês, também a educação não é

absolutamente expressão da vontade burguesa. Portanto, na criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas.

Este breve resgate histórico reitera a importância da formação técnica integrada ao ensino médio, elucidando aspectos políticos, contradições e particularidades dessa oferta de ensino. Reformas atuais em curso, aguçam tensionamentos sobre a continuidade de sua existência, parecendo caber aos Institutos Federais importante papel político na defesa e manutenção do EMI, bem como reiteram a relevância dessa pesquisa de tese de doutoramento e dos dados e análises que aqui serão discutidos.

2.2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

O ensino médio constituiu-se historicamente como um campo de disputa no Brasil (GOMES, 2000; KRAWCZIK, 2009) e nesse contexto a relação educação e trabalho é um dos pontos nevrálgicos que atinge particularmente a proposta do Ensino Médio Integrado (KRAWCZIK, 2012). Nesse horizonte, cabe retomar que a concepção de trabalho assumida pela proposta do EMI é a que o compreende em sentido amplo, como realização e produção, mas também em seu sentido ontológico (SAVIANI, 2007).

Assim a proposta do EMI assumiu amplos sentidos no que tange ao conceito de integração (RAMOS, 2008). O primeiro sentido da integração é colocado como a integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura) no processo formativo (concepção de formação humana). O segundo sentido é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, levando-se em consideração a realidade social da juventude brasileira, denotando razões ético-políticas para a defesa da modalidade integrada. Por fim, Ramos (2009) evidenciou o sentido da integração dos conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular, assumindo o trabalho como princípio educativo e ressaltando a perspectiva histórica para promover essa integração. Com essa compreensão, os currículos integrados organizam o conhecimento e desenvolvem a proposta curricular de ensino assumindo que os conceitos precisam ser apreendidos em sua relação com a totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Ciavatta e Ramos (2011) defenderam uma ampla integração entre ensino médio e educação profissional:

[...] o primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida - o trabalho, a ciência e a cultura - no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 5).

Ciavatta (2005) defendeu o sentido de formação humana como o direito a uma formação completa que pressuponha a compreensão das relações sociais, o desenvolvimento da leitura de mundo e a atuação do jovem como cidadão integrado à sociedade política. A autora informa que a origem do conceito de formação integrada remonta à educação socialista que pretendia ser omnilateral, formando o ser humano na integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

De acordo com esses pressupostos, Ciavatta (2005, p. 10) advertiu:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica, ou, talvez, tecnológica) exige que se busquemos alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

Nessa perspectiva, Moura, Silva e Ramos (2007) deixaram claro que compreender o trabalho como princípio educativo não significa “aprender fazendo, muito menos corresponde a formar para o exercício do trabalho. “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade, e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la [...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (MOURA, GARCIA, RAMOS, 2007, p. 45). Dessa compreensão, depreende-se que formar profissionalmente envolve proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas da sociedade, habilitando os sujeitos para o exercício autônomo e crítico das profissões. Segundo o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio:

A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional (MOURA, SILVA, RAMOS, 2007, p. 54).

Para atingir esse mote, ainda segundo o documento supracitado, o professor da EPT deve ancorar suas práticas pedagógicas no trabalho coletivo e interdisciplinar. Faz-se

fundamental também que ele tenha uma postura crítica e reflexiva (MOURA, GARCIA, RAMOS, 2007).

2.3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: BALANÇO DE PRODUÇÕES

Ao longo de nossos estudos sobre a temática dessa pesquisa, realizamos um balanço de produções nacionais acerca de pesquisas sobre permanência e evasão no Ensino Médio Técnico Integrado ofertado pela rede pública de ensino. Foram pesquisadas as seguintes bases de dados: Scielo – ScientificLibrary Online e Portal de Periódicos Capes/MEC, limitando-se ao período de 2008 a 2018⁵. Em um segundo momento, após termos identificado os artigos publicados, realizamos o levantamento de dissertações e teses publicadas, na BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e no portal Capes no período de 2008-2019. Também analisamos as publicações em quatro Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período compreendido entre 2008-2021, incluindo a última Reunião Nacional atual da ANPEd. Utilizou-se como descritores para as buscas: permanência, êxito, evasão, educação profissional técnica de nível médio, Ensino Médio Técnico, Ensino Médio Integrado, Educação Básica Técnica e tecnológica e educação profissional. Optou-se por realizar uma busca ampla com termos variados, haja vista que tentativas iniciais com descritores muito específicos trouxeram resultado ínfimo de documentos.

Dessa forma, ao optarmos por alargar a amplitude dos descritores nas diferentes bases de dados pesquisadas, especialmente nas que continham os artigos científicos, foram listados grande número de publicações. Para a adequada identificação dos trabalhos que atendiam os parâmetros da proposta desse balanço, foi realizada a leitura integral de inúmeros resumos de artigos. Desse levantamento inicial, foram excluídos do escopo de análise os trabalhos que não se focavam no contexto do Ensino Médio Integrado público, por entendermos que a natureza da oferta (pública ou privada) poderia potencializar vieses e diferenciações na amostra que a tornariam muito heterogênea. Consideramos também que as condições estruturais, de carreira dos professores, de gratuidade do ensino, de organização

⁵Esse balanço foi realizado no início do doutorado, por isso inicialmente o período restringiu-se até 2018. O ano inicial escolhido, 2008, coincide com o período da criação dos IFs. Durante a elaboração da escrita da tese, foi possível compreender o ano de 2019 para o balanço de teses e dissertações, e até 2021 para as publicações da ANPEd.

e características da oferta do EMI nos IFs atribuem particularidades importantes a serem preservadas para o contexto de análise a que se remete esta tese. Também foram excluídos trabalhos que versavam sobre disciplinas ou unidades curriculares específicas (Matemática, Educação Física, entre outros), formação na área de saúde em serviço, EJA, Proeja, cursos na modalidade concomitante e/ou subsequente. Estes critérios foram adotados na seleção em todas as bases de dados consultadas.

2.3.1. Apresentação do balanço de produções de artigos científicos

A busca nas bases de artigos científicos consultadas (*Scielo* e Portal de Periódicos da Capes) resultou em 15 artigos cujo título e resumo pareciam em conformidade com os objetivos e critérios estabelecidos neste balanço de produções, durante o período de 2008-2018. Como foi percebido que os resumos muitas vezes omitiam informações importantes, optou-se por realizar a leitura integral dos 15 artigos selecionados.

O Quadro 1 apresenta os 15 artigos encontrados e analisados. Nela apresentamos os títulos dos artigos, ano de publicação, autores e local em que as pesquisas foram realizadas. Conforme é possível observar, as primeiras publicações sobre o tema foram encontradas a partir de 2011, embora o recorte temporal proposto para esta revisão iniciava-se em 2008.

Observou-se que a maioria dos estudos foi realizada nas regiões sul (5) e sudeste (6), correspondendo juntas por 73,3% da amostra. Dos cinco trabalhos da região Sul apenas um deles, foi realizado em Santa Catarina. Os demais trabalhos foram realizados no Distrito Federal (dois trabalhos) e no Nordeste (dois trabalhos). Considerando-se que no Brasil atualmente temos 38 institutos federais, distribuídos em mais de 600 câmpus espalhados em todos os estados da federação e o vertiginoso processo de expansão da rede vivenciado desde 2008, percebe-se que ainda são escassos os estudos sobre permanência e êxito no Ensino Médio Integrado. Importante frisar também, que, segundo diretrizes da lei de criação dos Institutos Federais, 50% das vagas devem ser destinadas aos cursos técnicos de nível médio, preferencialmente para os cursos integrados, ou seja, esta oferta é prioritária para os IFs. Além disso, a preocupação com a política de acesso aos bancos escolares e a legislação de inclusão educacional, fez com que os Institutos Federais adotassem o sistema de cotas (racial e social), destinando 50% das suas vagas para os egressos da rede pública de ensino, negros e indígenas. Muitas críticas têm sido desenvolvidas, justamente contrapondo que a viabilização do acesso não garante a permanência e o êxito dos estudantes.

Quadro 1 – Artigos sobre permanência e êxito no Ensino Médio Integrado publicados entre 2008-2018

Título	Autores	Ano	Estado
1) PERMANÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MINAS GERAIS	DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima	2011	Minas Gerais
2) POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL: EDUCACAO TECNICA E ABANDONO ESCOLAR	LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary	2011	Minas Gerais
3) PROBLEMAS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS NA IMPLANTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFSP	FERRETTI, Celso João.	2011	São Paulo
4) SABERES CONSTRUÍDOS E EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO COLÉGIO ESTADUAL DOM JOÃO BECKER	MENEGASSO, Paulo José; ROCHA, João Batista Teixeira; DEL PINO, João Claudio	2012	Rio Grande do Sul
5) JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: PERMANÊNCIA E ABANDONO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei.	2013	Paraná
6) DUALIDADE ESTRUTURAL NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE EM BRASÍLIA (IFB): UMA	DA SILVA, Claudio Nei Nascimento <i>et al</i>	2013	Distrito Federal

ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL DE INCLUSÃO E AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS			
7) PERFIL E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS CONCLUINTES DOS CURSOS TECNICOS INTEGRADOS DO IFRN, CAMPUS APODI/	OLIVEIRA, S; MOREIRA, F; SILVA, F	2014	Rio Grande do Norte
8) SATISFAÇÃO DE DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA	REDIN, E . <i>et. al.</i>	2015	Rio Grande do Sul
9) DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA	CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas.	2015	Rio de Janeiro
10) APRENDIZAGEM E JOGOS: DIÁLOGO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO-TÉCNICO	AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos <i>et al</i>	2016	Rio de Janeiro
11) JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da.	2016	Paraná
12) ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDES: DESAFIOS E PROJETOS DE FUTURO	SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira.	2016	Ceará
13) FORTALEZAS E FRAGILIDADES DO CURSO	OLIARI, Luciane Patrícia; PADILHA, Maria Itayra;	2017	<i>Santa Catarina</i>

TÉCNICO DE ENFERMAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	BACKES, Vânia Marli Schubert		
14) EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR EM CONTEXTO: MOTIVOS E REFLEXÕES	FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro	2017	Petrópolis-RJ
15) PROGRAMA DE PROMOÇÃO À PERMANÊNCIA: PERFIL DOS DISCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA	REIS, E.; GONÇALVES, A.	2018	IF Brasília

Fonte: elaborado pela autora

Apesar da leitura inicial dos resumos, após a leitura integral dos artigos, identificou-se que apenas quatro dos artigos selecionados versavam especificamente sobre evasão e/ou permanência em cursos de Ensino Médio Integrado. Esses estudos apresentam-se em negrito no Quadro 1 (estudos identificados com numeração 5, 7, 11 e 12).

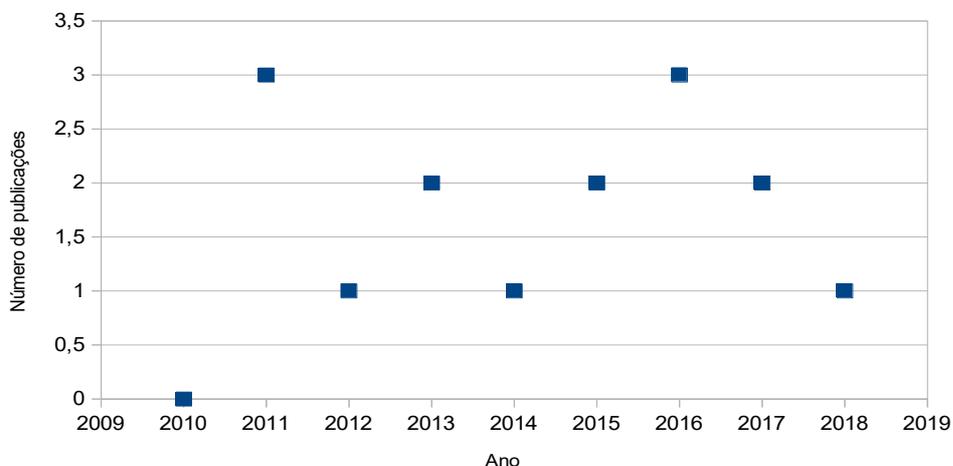
Um dos artigos incluídos dentre os 15 analisados, a saber, o intitulado “APRENDIZAGEM E JOGOS: DIÁLOGO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO-TÉCNICO” (estudo número 10 do Quadro 1) apresenta como objetivo mostrar como o desenvolvimento de jogos digitais pode auxiliar no ensino de algoritmos e programação de forma lúdica, disciplinas essenciais ao curso de informática, mas que possuem altos índices de reprovação e abandono do curso. A leitura do artigo na íntegra evidenciou tratar-se de estudo que enfocava em unidade curricular específica, fugindo ao escopo da proposta inicial desse balanço. Ademais, os dados de evasão apresentados são prévios a implantação dos jogos como metodologia de ensino, não sendo possível estabelecer relações entre a aprendizagem e jogos e possível diminuição de reprovação e abandono de curso. Por tais motivos, entendemos que esse artigo não pode ser incluído como contribuinte para esse balanço de produções.

Os artigos aqui enumerados como 1 e 2, apesar de serem citados por muitos outros estudos no que tange à evasão na educação profissional técnica, não se restringem e não permitem a análise acurada da evasão nas diferentes formas de Ensino Médio Técnico (integrada, concomitante ou subsequente), realizando análises globais de evasão, sem

especificidade da população atendida, que sabidamente é diferente em cada um destes segmentos, inclusive na caracterização de faixa etária atendida. No estudo 1 não fica explícito quais formas de Ensino Médio Técnico foram analisadas e no estudo 2 é explicitado que a investigação se deu em cursos concomitantes e subsequentes. Entendemos que as causas da evasão em cursos subsequentes podem ser muito distintas daquelas que justificam a evasão no Ensino Médio Integrado, uma vez que além da formação técnica o estudante realiza sua formação básica, integrando ensino médio e técnico. De acordo com diretrizes legais, não é facultado ao estudante menor de 18 anos evadir-se de escolarização, sob resguardo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) que determina aos pais ou responsável a obrigatoriedade de matricular seus filhos ou pupilos menores de 18 anos na rede regular de ensino (Art. 55).

Da análise do Quadro 1, pode-se observar uma estabilidade relativa do número de produções com o passar dos anos, conforme se pode melhor observar na Figura 1. Apesar de ter havido uma expansão muito grande na oferta dessa modalidade de cursos na Rede Federal e da sinalização da Auditoria sobre a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Tribunal de Contas da União-TCU, sobre os problemas referentes ao êxito estudantil desde 2013, o balanço de estudos publicados nesses periódicos após esse período não apresentaram aumento significativo. O relatório da referida auditoria apontou que a taxa de conclusão de cursos médios integrados ao técnico é de apenas 46,8%. De forma incisiva, o relatório do TCU indicou a necessidade de implementação de planos voltados ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2013).

Figura 1 – Distribuição do número de artigos encontrados entre 2011-2018



Fonte: elaborado pela autora.

Parece haver uma tendência de queda nas produções de maneira cíclica, visto que essa tendência de queda foi observada no anos de 2014 e repetida em 2018. Depreende-se dessa análise inicial que o número de publicações sobre o tema não acompanhou o movimento de expansão crescente na oferta.

Ao explorarmos os quatro artigos que se detêm à temática da evasão, permanência e êxito em cursos de Ensino Médio Integrado (identificados no quadro como 5, 7, 11 e 12 — em negrito), identificou-se que apenas um ouviu os discentes e os docentes, os demais ouviram apenas aos estudantes (ou egressos). Todos os artigos analisados utilizaram uma abordagem qualitativa dos dados, para discussão geral dos dados coletados. Apresentaremos, sucintamente as contribuições principais de cada um deles.

O estudo "Perfil e Expectativas dos Alunos Concluintes dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN, Campus Apodi" (OLIVEIRA, MOREIRA, SILVA, 2014) teve como objetivo caracterizar o perfil e as expectativas dos alunos dos terceiros e quartos anos dos cursos técnicos integrado de Zootecnia e Biocombustíveis. Os estudantes responderam ao questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados indicaram a prevalência de mulheres nos cursos (60,9%), idade média de 17,4 anos. Expressiva maioria da amostra (99,3%) de estudantes revelou ter a intenção de cursar uma faculdade após a conclusão do Ensino Médio Técnico. Os alunos revelaram-se satisfeitos com as disciplinas técnicas e básicas, porém salientaram a necessidade de ampliação de aulas práticas.

Compreender o significado que a formação escolar e profissional tem para os estudantes do Ensino Médio Integrado ao técnico foi o desafio proposto pelo estudo "Juventude, Escola e Trabalho: Sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio" realizado em Curitiba-Paraná (BERNARDIM; SILVA, 2016). Para tanto, foram aplicados questionários e realizados grupos focais com os estudantes. Os cursos dos participantes da pesquisa eram ofertados no período noturno. O perfil desses alunos é de jovens trabalhadores, cujos pais desempenham funções laborativas de pouco prestígio social. Perceberam-se dois grandes grupos que se unem nesse espaço escolar: os que estudam e que se valem dessa condição para alavancar uma primeira oportunidade de inserção laboral; e os que trabalham e que procuram na escola a mediação para a constituição de melhores condições de trabalho e renda. A pesquisa concluiu que os estudantes buscam a educação profissional com o objetivo de obter um emprego qualificado, que sinalize o rompimento com o passado de condições precárias de trabalho vividas pelos pais, por pessoas próximas ou por eles próprios. A educação profissional é vista pelos estudantes como um diferencial para

afastar o risco da vulnerabilidade em tempos de intensa competição entre os candidatos a emprego. “O otimismo indica a admiração dos estudantes quanto à dupla função do Ensino Médio Integrado, que a um só tempo capacita para a vida laboral e para o prosseguimento dos estudos em nível superior” (BERNARDIM; SILVA, 2016, p. 222).

Por outro lado, nesse mesmo estudo, também são destacadas a sobrecarga de atividades, a somatória exaustiva de rotina de horas de trabalho e estudo e esforço sobre-humano para conseguir dar continuidade aos estudos. As relações que são estabelecidas no ambiente educacional fortalecem o vínculo com a escola e com o seu processo de formação, despontando-se os colegas e os professores como elementos importantes nesse desenvolvimento. Evidenciou-se que os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado fazem mais sentido quando refletem uma opção do estudante e não dos pais, e quando estabelecem alguma sintonia com as suas expectativas profissionais (BERNARDIM; SILVA, 2016).

Em continuidade, apresentamos os principais resultados do estudo desenvolvido no Ceará, intitulado "Ensino Médio Integrado e Juventudes: Desafios e Projetos de Futuro" (SALES; VASCONCELOS, 2016). Esta pesquisa apontou que o ingresso e a permanência dos jovens no Ensino Médio Integrado transita entre os desejos de ingressar no ensino superior, entrar no mercado de trabalho e, às vezes, se perder pelas vicissitudes de suas vidas. Nesse estudo, utilizou-se de entrevistas narrativas com quatro estudantes egressos de uma escola estadual de educação profissional para a coleta de dados. O entorno da escola caracterizava-se por ser uma região de muita pobreza e miséria, com altos índices de violência, criminalidade, tráfico de drogas e prostituição de menores. Além disso, o bairro ocupava o primeiro lugar da cidade em relação às taxas de analfabetismo na população acima de 15 anos de idade. As análises dos dados elucidaram que os jovens percebem seus desejos e projetos originais confrontados com uma realidade que dificulta a mobilidade social para os oriundos das periferias. Os autores concluíram que “a educação formal não garante uma mobilidade vertical ascendente nos tempos atuais, porém representa uma possibilidade diante das incertezas” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p.21).

Por fim, as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio foram discutidas no artigo "Juventude, Escola e Trabalho: Permanência e Abandono na Educação Profissional Técnica de Nível Médio" (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2012). Neste trabalho, foram investigados e comparados dois contextos diferentes, de cursos técnicos integrados com baixa evasão (Agropecuária) e cursos

com grande evasão (Área Tecnológica), por meio da observação e entrevistas com alunos concluintes e evadidos, bem como entrevistas com docentes e membros da equipe pedagógica. Em uma das situações, a saber, referente aos cursos da área tecnológica, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais são dissolvidas e os problemas para acompanhar a realização do curso evidenciaram-se; a relação entre a escola e o jovem mantém-se distante, o que leva ao abandono dos estudos. Contrariamente, na outra situação, nos cursos de Agropecuária, a permanência é explicada devido ao grau de experiências positivas que os jovens podem viver enquanto estão matriculados em uma instituição de tempo integral, interna e bem estruturada. Os vínculos propiciados entre os colegas nos colégios agrícolas internos parecem responder por boa parte da justificativa da permanência dos alunos.

2.3.2. Balanço de produções de teses e dissertações

Realizou-se o levantamento das teses e dissertações na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), levando em consideração o recorte temporal que remete ao período de forte expansão dos IFs, admitindo-se, portanto, estudos publicados a partir de 2008 até 2019⁶. Foram utilizados como descritores: Ensino Médio Integrado, ensino integrado, médio integrado, permanência, êxito e evasão, procurando ampliar a abrangência da busca realizando diferentes combinações entre os termos usando operadores booleanos. No total, foram selecionadas 20 teses e dissertações (Quadro 2), cujos resumos, bem como método, resultados e considerações finais foram lidos e analisados.

Quadro 2 – Lista de Teses e Dissertações defendidas no período entre 2008-2019

	Título	Autor	Data	Tipo
1	A CARTOGRAFIA DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO	DUARTE, Amanda Machado dos Santos	2019	Tese em Serviço Social PUC-SP
2	EVASÃO ESCOLAR NO CAMPUS	OLIVEIRA,	2019	Dissertação Educação

⁶No início do doutorado realizamos o levantamento das teses e dissertações publicadas no período entre 2008-2018 e durante a escrita da tese, atualizamos esse recorte inicial para 2008-2019.

	ARRAIAL DO CABO – IFRJ: UMA ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Ronaldo Efigenio de		Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
3	O “COMBO” DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO IFS: O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS ARACAJU	MENDES, Raquel De Oliveira	2019	Mestrado profissional Educação Profissional e Tecnológica - IFSE
4	INGRESSO DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO IF FAR CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL	JOST, Itagiane	2019	Dissertação ProfEPT Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Farroupilha
5	DAS DISPOSIÇÕES SOCIAIS AOS HABITUS ESTUDANTIS: AS INCORPORAÇÕES DO ÊXITO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi	2019	Tese em Educação – UFRGS
6	PERMANÊNCIA E ÊXITO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFG URUAÇU: ORIENTAÇÕES PARA QUALIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES	ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de	2019	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal

				de Goiás – UFG
7	FATORES PREDOMINANTES DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO PARA O CEFET/RJ	VEIGA, Cergio Roberto	2018	Dissertação Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão – Universidade Federal Fluminense
8	AS CONTRADIÇÕES EM TORNO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA CLASSE TRABALHADORA POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS	RATEKE, Deise	2018	Tese Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC
9	A PERMANÊNCIA DE ALUNOS DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO CAMPUS SERRA TALHADA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	FEITOSA, Elciane Leal Novaes Ferraz	2018	Dissertação Mestrado Profissional em Educação UFBA
10	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A BOLSA-FORMAÇÃO ESTUDANTE DO PRONATEC NO IFRS: INCLUSÃO EXCLUDENTE?	RAMOS, Viviane Silva	2017	Tese de Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social – FEEVALE- RS
11	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO – um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer e a permanência escolar	SILVA, Carlos Eduardo Correia Da	2017	Dissertação Programa de Pós Graduação em Educação – UFPE
12	OPORTUNIDADE VERSUS EVASÃO NO ENSINO MÉDIO	BALTA, Orico Dos Santos	2017	Dissertação Programa de Pós Graduação em

	INTEGRADO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES			Educação – UEMS
13	EVASÃO E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS CURSOS INTEGRADOS DO IFBA CAMPUS EUNÁPOLIS	SANTOS, Maiusa Ferraz Pereira	2017	Dissertação Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz
14	RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS)- CAMPUS DE CAMPO GRANDE/ MS	PEREIRA, Ewangela Aparecida	2016	Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação – UFMS
15	O (DES)INTERESSE DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO	FRANKIV, Marianna Angonese	2016	Dissertação Programa de Pós-graduação em Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional) – UFPR
16	O AUXÍLIO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - CAMPUS PALMAS: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM XEQUE	MACEDO, Livia Fernanda Leal	2015	Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação – UFSM
17	A DIVERSIFICAÇÃO DO PÚBLICO ESTUDANTIL DO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA: implicações para a cultura organizacional	LINS E SILVA, Anna Paola Sivini	2015	Dissertação do Programa Pós-graduação Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes – UFPB

18	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO PROFISSIONALIZANTE EM INFORMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE-CÂMPUS RIO BRANCO	NEVES, Cristiane das Neves	2014	Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
19	JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA	BERNARDIM, Márcio Luiz	2013	Tese Programa de Pós-graduação em Educação – UFPR
20	SELEÇÃO, ACESSO E EFICIÊNCIA INTERNA EM DIFERENTES MODALIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-MG	ANDRADE, Rita de Cássia de Almeida	2008	Dissertação Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Fundação João Pinheiro – MG

Fonte: elaborado pela autora

Na análise, observou-se a predominância de dissertações (15), sendo apenas cinco trabalhos de teses. Dentre as dissertações, sete são de Mestrados profissionais. Segundo explanação da Fundação Capes, o Mestrado Profissional (MP) configura-se em uma “modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”. O objetivo do MP é contribuir com o setor produtivo nacional, sendo que seu trabalho final de curso “deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno”, podendo ser apresentado em diversos formatos (CAPES, 2020). A tabela 1 mostra o aumento do número de pesquisas publicadas a partir de 2017.

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre permanência, êxito e evasão no EMTI encontrados ao longo dos anos

Ano	Quantidade de trabalhos
2008	1

Ano	Quantidade de trabalhos
2009 até 2012	0
2013	1
2014	1
2015	2
2016	2
2017	4
2018	3
2019	6

Fonte: elaborado pela autora

Os trabalhos analisados abordaram de formas diversas e com objetivos distintos a temática da permanência, êxito e evasão no Ensino Médio Integrado. Foram encontrados seis trabalhos voltados à análise das causas da evasão estudantil e criação de plataformas ou programas de combate à evasão. A temática da permanência estudantil foi explorada por nove trabalhos, tendo sido realizadas pesquisas com o objetivo de analisar a permanência estudantil de estudantes que ingressaram no curso pelo sistema de reserva de vagas para cotas; compreender a permanência sob a ótica dos estudantes e/ou discentes; avaliar programas de incentivo relacionados com permanência estudantil, identificar e analisar as estratégias da família e da escola para permanência estudantil e comparar modalidades distintas de Ensino Médio Técnico relacionada à permanência estudantil. Quatro trabalhos discorreram sobre especificidades do público estudantil do EMI, interesse/desinteresse pelo estudo e a relação escola-trabalho. Apenas um trabalho investigou o êxito escolar de estudantes egressos do curso. Os objetivos dos trabalhos encontrados distribuíram-se de acordo com o exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese dos objetivos das teses e dissertações encontradas

Grande área temática	OBJETIVOS	Número de trabalhos
Análises de Evasão Estudantil	Analisar causas da evasão estudantil e criar propostas de programas de combate à evasão	6

Análises de perfis dos estudantes	Analisar características e perfis dos jovens alunos do EMI	4
Análises de permanência estudantil	Comparar modalidades distintas de Ensino Médio Técnico relacionada à permanência estudantil	2
	Analisar a permanência estudantil de estudantes que ingressaram pelo sistema de Reserva de Vagas para cotas	2
	Compreender a permanência sob a ótica dos estudantes e/ou discentes	2
	Avaliar Programas de Incentivo relacionados à permanência estudantil	2
	Identificar e analisar as estratégias da família e da escola para permanência estudantil	1
Análise de Êxito	Analisar o êxito escolar dos egressos	1

Fonte: elaborado pela autora

Com relação aos participantes das pesquisas, somente uma delas não ouviu os estudantes, tendo coletado dados com professores e gestores. Oito trabalhos investigaram estudantes e professores, três coletaram dados com estudantes, pais e professores, cinco abordaram apenas estudantes, dentre os quais três ouviram estudantes egressos e/ou evadidos do curso.

No tocante aos principais resultados, as pesquisas focadas na evasão indicaram que a reprovação escolar está fortemente relacionada com o abandono dos estudos, condições socioeconômicas, acadêmicas (descontentamentos com aspectos didático-pedagógicos e curriculares) e pessoais (descontentamento com a escolha do curso) se articulam fortemente no processo de exclusão escolar. As pesquisas mais centradas nas análises de perfis dos estudantes do EMI concluíram que há uma heterogeneidade significativa com relação à origem social e condições econômicas dos alunos, e ponderaram a relação escola-trabalho na vida dos educandos. Os trabalhos pesquisados também sugerem que a infraestrutura institucional, qualidade da relação professor-aluno, ações de promoção de cultura e esporte no cotidiano estudantil, diálogo e envolvimento com os pais dos estudantes, práticas pedagógicas consonantes com a realidade dos alunos, são aspectos que interferem na permanência e êxito

estudantil.

Por fim, a realização do levantamento de teses e dissertações sobre a temática da permanência, êxito e evasão no EMI evidenciou que existem ainda poucas teses sobre o assunto, especialmente no que tange a estudos ligados aos programas de pós-graduação na área de Educação.

2.3.3 Balanço de produções na ANPEd Nacional

Realizou-se levantamento das produções sobre a Educação Profissional Técnica (EPT) integrada ao ensino médio publicados na Biblioteca Virtual da ANPEd Nacional — por considerarmos que esta associação desponta como importante ponto de conagração entre professores, estudantes e demais Pesquisadores da área da Educação no Brasil, constituindo locus privilegiado para a divulgação de pesquisas atuais. O período selecionado para as buscas (2009-2021) convergiu com as fases II e III do Plano de Expansão da Rede Federal, estendendo-se até a última edição da Reunião Anual da ANPEd.

Iniciou-se o levantamento com a palavra-chave “Ensino Médio Integrado” na aba “Biblioteca Virtual” do site da ANPEd, que resultou em nove trabalhos (data considerada até 2020), na busca realizada inicialmente. Porém, naquele momento, percebeu-se que os resultados da busca não indicavam com precisão o ano de publicação de todos os trabalhos encontrados. Assim, alternativamente, passamos a realizar as buscas diretamente na aba “reuniões científicas” do site da ANPEd. Observou-se que, a partir de 2013, as reuniões passaram a ser bianuais. É necessário expor que não foi possível localizar informações sobre a 33ª reunião anual realizada em Caxambu-MG. Com isso, nossa análise acabou por limitar-se a oito edições da Reunião Nacional da ANPEd, ocorridas entre 2009-2021.

Relembra-se que na ANPEd os trabalhos são apresentados e organizados em Grupos de Trabalho (GTs). Estes são instâncias de aglutinação e socialização do conhecimento produzido por pesquisadores em áreas afins. Existem ao todo 23 GTs na ANPEd. Para este trabalho, averiguou-se as publicações dos seguintes GTs: GT-04 – Didática; GT-08 – Formação de Professores; GT-09 – Trabalho e Educação e GT-20 – Psicologia da Educação. Estes GTs foram escolhidos dentre o rol total, à critério da pesquisadora, pois entendeu-se que as descrições de suas constituições aludiam à temáticas que poderiam sugerir relação com o tema ora pesquisado.

Assim sendo, a escolha por esses quatro GTs remeteu a possibilidade de concentrarem a maior parte dos possíveis estudos acerca do ensino técnico profissional

integrado ao médio. Partiu-se do pressuposto que o GT-09, Trabalho e Educação, tradicionalmente apresenta trabalhos na área da educação profissional por sua temática focada nas relações entre o mundo do trabalho e a educação. Os GTs de Didática e de Formação de Professores igualmente poderiam abarcar trabalhos sobre experiências no Ensino Médio Integrado. Já o GT 20, Psicologia da Educação, apresenta em sua descrição uma ampla gama de temáticas, que possivelmente poderiam estar relacionadas com o foco desse estudo.

A seleção dos trabalhos a serem analisados foi feita a partir da identificação dos descritores contidos nos títulos do trabalho, como “Ensino Médio Integrado”, “educação profissional técnica de nível médio”, “educação profissional”, “formação integrada”, “institutos federais”, “institutos federais de educação, ciência e tecnologia” e outras variações e ou termos correlatos. Todos os trabalhos estavam apresentados sob a forma de trabalhos completos, com a exceção de um deles, o de PELISSARI (2017), do qual somente encontrou-se resumo disponível, embora houvesse indicação de que o trabalho completo também estivesse à disposição para consulta. A pesquisa foi realizada nas abas “trabalhos” e “trabalhos encomendados” de cada edição da ANPEd do período 2009-2021, averiguando os 4 GTs selecionados.

O levantamento realizado resultou em 32 trabalhos, concernentes ao escopo do Ensino Médio Integrado, sendo que a maioria foi apresentada no GT09 — Educação e Trabalho. Apenas cinco trabalhos apresentados no período pesquisado foram apresentados em outros GTs, conforme é possível observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de trabalhos de acordo com GTs da ANPEd

Grupo de Trabalho (GT)	Número de trabalhos
GT04 – Didática	2
GT08 – Formação de Professores	3
GT09 – Trabalho e Educação	27
GT20 – Psicologia da Educação	-

Fonte: elaborado pela autora

A fim de refletir sobre as temáticas das publicações encontradas no referido período na ANPEd Nacional, organizou-se um quadro com categorias do tema central dos trabalhos analisados. As categorias foram criadas e definidas de acordo com as descrições, sendo que cada trabalho foi classificado em apenas uma única categoria (Quadro 4).

Quadro 4 – Categorias das publicações encontradas

Categorias	Descrição das categorias	Quantidade de trabalhos
(a) Formação de professores na e para a EPT	Estudos que centralizam as discussões em aspectos da formação de professores desenvolvidas pela EPT e para a EPT	6
(b) Políticas públicas para EPT	Trabalhos que tem como eixo central a discussão de políticas públicas e diretrizes legais para a EPT	7
(c) Implementação e consolidação dos IFs	Trabalhos que abordem a implementação, transformações e consolidação dos IFs, por meio de discussões teóricas ou análise de dados coletados em IFs.	6
(d) Análises teóricas e conceituais sobre princípios e conceitos-chave da EPT;	Trabalhos de aprofundamento teórico sobre conceitos e princípios norteadores da EPT	4
(e) Práticas desenvolvidas nos IFs	Relatos que apresentam experiências ou atividades desenvolvidas no EMI nos IFs	6
(f) Estudos sobre evasão e abandono escolar	Estudos que apresentam discussões ou dados sobre evasão e abandono de cursos no EMI	2
(g) Estudos sobre egressos	Pesquisas e análises com alunos egressos dos cursos técnicos integrados	1

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se no Quadro 4 que, com relação aos temas explorados, não há uma prevalência de alguma temática sobre outras. Destaca-se, no entanto, que os estudos sobre evasão e abandono escolar evidenciam-se como de menor número (apenas 2).

Em 2012, Lucas Pelissari apresentou o trabalho “*O fetiche da tecnologia e a Educação Profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar*”. Este trabalho e o de Manoel José Porto Júnior e Mauro Augusto, apresentado em 2009, “*A produção da exclusão escolar e a contra-reforma da Educação Profissional: um estudo de caso sobre a implantação do Decreto 2208/97*”, constituem os únicos trabalhos apresentados nas últimas décadas nos GTs pesquisados que abordaram a exclusão escolar ou o abandono no Ensino Médio Integrado. Estes trabalhos foram publicados há mais de 8 anos, tratam-se de recortes pontuais, um constitui-se de estudo pós Decreto 2208/97 no Cefet-RS (PORTO JÚNIOR, AUGUSTO, 2009) e, outro, retrata o fetiche dos cursos de tecnologia e sua relação com o abandono escolar (PELLISSARI, 2012). Assim sendo, evidencia-se a escassez de estudos sobre a temática permanência e êxito e da evasão no EMI apresentados nas reuniões nacionais da ANPED, convergindo com os indicativos que os balanços nas bases de dados de artigos científicos, teses e dissertações também indicaram, isto é, ainda são poucas as pesquisas acerca da permanência e êxito no EMI.

Com relação à temática “Formação de Professores”, embora apenas três dos trabalhos ali categorizados tenham sido apresentado no GT08, outros três trabalhos apresentados no GT09 se enquadram com enfoque principal nessa categoria. Em linhas gerais, as conclusões desses trabalhos destacam a necessidade da constituição de um projeto formativo para a docência na EPT. Um destes trabalhos diferencia-se dos demais por ter examinado a formação docente concretizada nos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Química dos IFs da região Nordeste do país (MEDEIROS NETA, PEREIRA, SOUSA, 2017).

Ficou evidente nesse levantamento como a concentração de trabalhos que versam sobre a EPT e o EMI concentram-se majoritariamente no GT09, Trabalho e Educação, na última década de realização das Reuniões Anuais da ANPED. Os demais GTs analisados, embora pudessem potencialmente apresentar contribuições — especialmente o GT04, Didática, e o GT20, Psicologia da Educação, parecem distanciar-se de discussões concernentes à educação profissional integrada ao ensino médio. Apesar da descrição enunciada no site da ANPED de que o GT20 “[...] se atenta aos fenômenos contemporâneos que têm impactado a educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades, e sob perspectivas teóricas diversas [...]” não encontramos trabalhos sobre a temática da

evasão/permanência/êxito na EPT nesse GT.

Sobressai-se a constatação de que dentre os estudos apresentados na ANPEd Nacional entre 2009-2021 a respeito do Ensino Médio Integrado que utilizaram dados empíricos (15), somente quatro ouviram os discentes. A partir desse dado, questiona-se: qual papel tem sido atribuído ao estudante do EMI? Que lugar é destinado a ele? Por que ao falarem EPT, dos seus desafios, d[as práticas e experiências nela desenvolvidas, os estudos não estão dialogando com os estudantes?

Estas inquietações, somadas às diversas análises conceituais e teóricas revisitadas nesse levantamento, apontam para a necessidade premente do desenvolvimento de novas pesquisas que possam colaborar para o estabelecimento de políticas e práticas na EPT, que incluam as vozes dos estudantes do Ensino Médio Integrado para que consolidem os IFs e revigorem a proposta do EMI, ajudando a enfrentar as dificuldades já percebidas, especialmente no tocante à evasão/permanência e êxito estudantil, que ainda não foram extensivamente e lucidadas, motivos que reiteram justificativa para o desenvolvimento deste trabalho de tese.

2.4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um trabalho que se debruça sobre questões específicas do Ensino Médio Integrado, não poderia deixar de discutir as implicações e preocupações que a Reforma do Ensino Médio enseja. Segundo análises da pesquisadora Monica Ribeiro da Silva (2020, 2021), é possível depreender que o campo do ensino médio foi se acirrando com um espaço de disputas ideológicas, perpassadas pelas políticas públicas direcionadas a ele. Nora Krawczyk (2012), outra estudiosa do ensino médio no Brasil, afirma que o currículo de ensino médio sempre foi um campo de disputa, e nesse cenário, a relação entre educação e trabalho destacou-se como temática muito controversa e, ao mesmo tempo, muito presente nas diferentes reformas educacionais brasileiras durante o século XX.

Em um cenário histórico de disputas, bastante reportado por diversos autores, a conquista, oferta e ampliação do Ensino Médio Técnico Integrado pelos IFs, que tem na lei de sua criação (LEI 11.892/08) a garantia que a essa oferta corresponda a pelo menos 50% das vagas disponibilizadas, tem se destacado pela notória qualificação. Os índices alcançados pelos IFs em rankings de avaliação nacionais concernentes ao ensino médio mostram que os cursos integrados destas instituições tem apresentado resultados muito positivos, alcançando

médias bastante altas. Não obstante as críticas aos usos e avanços dos indicadores nacionais e processos regulatórios que deles derivam (KORBES; SILVA, M.R., 2021), os resultados obtidos por estudantes do Ensino Médio Integrado dos IFs nestas avaliações⁷ evidenciam a qualidade (ALBUQUERQUE *et al*, 2020) e materializam o resultado da formação por eles ofertada. (MOURA, 2019).

Na contramão do desenvolvimento já alcançado, o governo que assumiu de modo ilegítimo o Brasil a partir do golpe midiático-jurídico-parlamentar (SAVIANI, 2018) em 2016, retomou por meio de diferentes dispositivos, o discurso do currículo por competências e habilidades, alardeando a possibilidade de um currículo “flexível” e atraente ao ensino médio. Importa ressaltar, que os principais pesquisadores se opuseram desde os primeiros anúncios da proposição da Reforma do Ensino Médio, advertindo constituir-se como impiedoso catalisador da oficialização da precarização já vivenciada pelos sistemas de ensino em todo o país (MOLL, 2020; SILVA, M., 2018).

Além disso, convém observar que a Lei 13.415, a Base Nacional Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e a Resolução 01/2021 que (re)define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), em seu conjunto, apresentam modificações, inflexões e mudanças dadas pelas leis e documentos anteriores. Seleccionamos alguns aspectos desses documentos para breves considerações, afim de sinalizar os perigos e a (des)configuração do Ensino Médio Técnico Integrado em curso, ofertado em sua maior expressividade pelos Institutos Federais (IFs).

Importa ainda ponderar que esses documentos são reveladores da coerência com uma agenda global reformista, que se alinha ao pensamento internacional privatista (THIESEN, 2021) e atravessadas pelos interesses do empresariado (SILVA, MARTINI, POSSAMAI, 2021). A esse respeito acrescentamos o importante alerta:

Estão em disputa, projetos societários e de educação que se traduzem no conteúdo da educação, entendido como **currículo**, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola, enfim a alma da educação. A educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto na execução. Diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir e/ou como consequência das reformas da gestão pública, instituindo reformas educativas e forma global (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 4, grifos nossos).

Ressalta-se que os documentos que compõem essa ampla Reforma em curso não dialogam com os principais envolvidos nas propostas — professores, alunos e comunidade

⁷ Os estudos utilizam informações das bases de dados da Prova Brasil (2011), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica para avaliar os cursos.

escolar — apresentando-se como ultraje à democracia, evidenciando o poder e a força de instituições privadas, institutos e fundações associadas a grandes empresas nacionais e internacionais ligadas ao mercado de capitais (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017; SILVA, M, 2020).

A Pesquisadora Monica Ribeiro da Silva (2021) tem se posicionado em diferentes espaços virtuais, advertindo que está em curso uma ampla reforma da Educação, operada por meio de diferentes dispositivos legais. Segundo a autora destaca, “analisar dispositivos normativos oficiais permite depreender pelo discurso pedagógico que produzem, as intenções da Reforma (SILVA, M., 2008, p. 13).

Além disso, de acordo com nossa compreensão, é possível ampliarmos a argumentação de Matheus e Lopes (2014) e ratificarmos o entendimento de que estamos novamente diante de um acirramento e aprofundamento de um projeto neoliberal que se expressa fundamentalmente na centralidade curricular, invocando reformas centradas em prescrições que propõem um currículo único, homogeneizante e universalizado.

Resgatando a proposição de Lopes (2018), retomamos que currículo é um texto “e como tal não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular”. Segundo a perspectiva da autora, o currículo é sempre sujeito à tradução. Nas palavras da autora:

As políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar a leituras e interpretações hegemônicas (LOPES, 2018, p. 149).

Com relação às proposições da BNCC do ensino médio, Silva, M. (2018) adverte estarmos diante do resgate de um “empoeirado discurso”. Isto porque, de acordo com suas análises, a ampliação do acesso ao ensino médio com as políticas da década de 1990—especialmente a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 — e a taxa de desemprego de jovens mobilizou a reorientação política e pedagógica na formulação dos documentos atuais. Assim, por trás de um discurso anunciado como “novo”, evidencia-se o resgate às políticas curriculares anteriores à década de 1990, à luz da Reforma Capanema, centradas na noção de competências, voltada para a formação instrumental e adaptada à lógica do mercado, em detrimento da concepção de formação humana integral.

É interessante frisar que a Reforma do Ensino Médio foi iniciada por uma Medida provisória (MP 746/2016), ato inovador na história da Educação do Brasil, que foi

posteriormente convertida em lei (Lei 13.415/2017). Ainda, vale lembrar, constituiu-se como o primeiro ato firmado pelo governo Temer, após o impeachment da Presidenta Dilma Roussef (SILVA, M., 2018). Por isso, os estudiosos analisaram porque a Reforma do Ensino Médio foi tratada com tanta urgência, (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), constatando que seus intuitos e celeridade se alinham ao ataque aos direitos universais da classe trabalhadora, solapando os direitos dos jovens a acessar o conhecimento e os fundamentos das ciências, ofertando um ensino precarizado, desarticulado e curricularmente esfacelado, acirrando profundamente desigualdades já existentes.

Ainda no âmbito das questões curriculares, lembramos que Kramer (1997) pontuou importantes questionamentos a respeito dos autores, do texto e dos leitores a que se destinam os currículos, para que sejam realizadas análises críticas das proposições pedagógicas ou curriculares, estas últimas assumidas como sinônimos pela autora citada. Para esta autora, uma proposta é um caminho, e não um lugar, destacando que “toda proposta contém uma aposta” (KRAMER, 1997, p. 05). É preciso ter em mente que “[...] um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura” (KRAMER, 1997, p. 07).

Nesse sentido, Silva, M. (2018) afirma que a Reforma do Ensino Médio resgata velhos discursos e propósitos. A autora adverte que a divisão entre duas instâncias — um currículo destinado à formação básica comum e outro subdividido em cinco itinerários formativos à (aparente) “escolha” do estudante — enfraquece e despreza a luta pela conquista do ensino médio como “educação básica”. Além disso, critica o caráter prescritivo e autoritário assumido pelos enunciadores do discurso oficial, que não dialogaram com professores e estudantes, demonstrando profunda desvalorização da profissão docente, intentando impor a “solução” para os problemas enfrentados por meio de um currículo prescrito.

No que tange à educação profissional e técnica, Araújo, R. (2018) considera que estamos diante de um “vale tudo” pois admite-se que ela possa ser realizada em módulos, à distância, por meio de convênios com instituições escolares ou não, ou mesmo sem que ocorra o ensino, já que é admitida a certificação por experiências em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” — que como não são normatizados podem ensinar “qualquer coisa ofertada por qualquer organização” .

Dentre as mudanças que incidem sobre a proposta do EMI, a Reforma do Ensino Médio apresenta em seu artigo 36, que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas; V-formação técnica e profissional.

Portanto, a formação técnica profissional passa a ser considerada um itinerário formativo, a ser realizado em complementação às 1400 horas mínimas de conteúdos da BNCC. Nesse artigo (art. 36), é possível perceber a ruptura com a proposta do Ensino Médio Integrado, que se baseia na articulação dos conteúdos profissionalizantes com os propedêuticos. Qualquer proposta que assuma o previsto no artigo 36 da Lei 13415/2017 não pode se coadunar com o ideal do Ensino Médio Integrado, visto que a separação entre BNCC e itinerário formativo inviabiliza a consecução dos pressupostos integrativos. “Ao ser visualizado como uma concepção de formação humana, o EMI contrai um sentido filosófico e epistemológico que não aceita a pura e simples junção de disciplinas consideradas de formação profissional ou de formação geral no currículo” (STERING; ADAM, 2019, p. 879). Em outras palavras, a adesão à Reforma, à BNCC, impede a continuidade do EMI em suas características epistemológicas, pedagógicas, políticas e éticas.

Se por um lado a Reforma do Ensino Médio já anunciava caminhos perigosos para a manutenção da oferta do EMI, no início de 2021 foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Resolução CNE/CP n. 01/2021 que dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, aprofundando os perigos e riscos à continuidade da formação integrada. Conforme já sinalizado pelos autores Soares Júnior e Borges (2021, p.3) “existe um intenso movimento de alterações das políticas de educação profissional para o nível médio, principalmente quando ocorrem mudanças nos projetos de governo”.

Silveira, Silva e Oliveira (2021), em recente publicação, ressaltaram que as novas diretrizes curriculares para a EPT vão de encontro com a concepção de Ensino Médio Integrado historicamente firmada e coadunam com a contrarreforma do ensino médio em curso. Para os autores, “os campos semânticos contraditórios presentes nas novas diretrizes não são ‘coincidências’, mas sim intencionais e planejados para o contexto histórico no qual foram escritos” (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Poucos dias depois de anunciada, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) já divulgava em seu site oficial nota de repúdio à referida resolução. Transcreveu-se aqui parte explicativa:

O texto das DCNEPT carece de consistência teórica, pois o que o marca é a indefinição ou oscilação no que se refere às concepções educacionais que apresenta, situando-o no âmbito das críticas acadêmicas dirigidas a documentos oficiais relativos às reformas da década de 1990 (decreto 2208/1997, por exemplo). Uma dessas críticas, apoiada em Bernstein, chama a atenção para os processos de recontextualização que tendem a se fazer presentes no campo da produção curricular, entendida como produção cultural, na forma de híbridos, ou seja, de proposições produzidas pela hibridização de discursos curriculares distintos, os quais propõem articular, como se apoiados na mesma referência teórico-epistemológica, matrizes teóricas (políticas) de natureza diversa. Assim, expressões e conceitos do referencial crítico, como **“trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”,** são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como **“competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”,** dentre outros (ANPEd, p. 2, 2021, grifos nossos).

Também considerando todos estes aspectos que estamos trazendo aqui, D’Agostini, Nogara Junior e Marcassa (2020, p. 102) advertiram sobre as implicações da Reforma do Ensino Médio sob a formação de jovens trabalhadores, pois estão em jogo mudanças que alteram “o tempo-espaço escolar, a proposta curricular e a concepção de formação”. Os autores denunciam que tais mudanças atingem diretamente o local que forma a maior parte da força de trabalho (as escolas públicas), diminuindo e fragilizando o acesso ao conhecimento sistematizado no currículo pelos jovens da classe trabalhadora.

Destaca-se ainda, com imensa inquietação, que as políticas curriculares (Reforma do Ensino Médio, Res. n. 01/2001 CNE) têm evidenciado um deslocamento da centralidade da oferta da educação profissional para a modalidade concomitante, em detrimento do integrado. Em que pesem todas as consequências que isso possa desencadear, importa-nos sobremaneira tensionar o apagamento do ideário da formação humana integral que estava em pleno curso de desenvolvimento desde o Decreto 5.154/2004 e a Expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.

O princípio de autonomia que rege os Institutos Federais (Lei 11.892/ 2008) garante sua natureza jurídica autárquica federal, e convém lembrar, conforme resgatam Sterling e Adam (2019), esta Lei continua em vigor e não sofreu alterações, portanto os IFs gozam de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. (BRASIL, 2008). Por isso, aderir às proposições do “novo” ensino médio pode ser considerada como uma decisão política a ser tomada pelos IFs, sendo possível que optem por manter sua política curricular, refutando imposições induzidas pela Reforma do Ensino Médio. Conforme relembra Silva, M.R. (2018, p. 13):

A implementação das mudanças fica, no entanto, sempre, a cargo das escolas, e, nesse processo, terminam por redimensionar seus significados [...] Quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança [...]

Portanto, mesmo que enunciadas em seus dispositivos normativos, todos esses movimentos apenas se concretizarão na prática, existindo a possibilidade de, em fato, não se concretizarem. Em que pese a história de luta e a conquista de direitos expressa pelos árduos caminhos já percorridos pelo ensino médio no Brasil, resta-nos incitar reflexões que apoiem a insurgência e resistência dos IFs diante de tão obscuras políticas que projetam o fim do Ensino Médio Integrado.

Algumas pistas para avançar nesse caminho já nos foram dadas por Moura (2019), ao convocar que se firme resistência e reafirme-se a proposta de educação integral e integrada com vistas à formação integral humanista e o fortalecimento da cidadania crítica. Mais além, Silva, M. (2021) tem defendido que se lute pela revogação e suspensão da Lei 13.415 e se construam políticas que ouçam e respondam aos anseios dos jovens e professores, pois estes foram silenciados e anulados em seus interesses e expectativas. A autora argumenta que é preciso recolocar em pauta a necessidade da defesa de uma formação comum a todos os jovens, conquistada desde a LDB de 1996 ao incluir o ensino médio como etapa da educação básica. Em síntese, a formação comum precisa ser integral em sua acepção originária, rica, variada e crítica, para fomentar o desenvolvimento do cidadão pleno, assegurando à juventude que não se usurpe direitos dela já conquistados em outras lutas.

3. PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PROBLEMÁTICA DA PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL

"Sabe-se que não será sempre possível, a nível local, impedir o fenómeno da evasão, que, em última instância, tem suas origens na própria estrutura do sistema económico em que estamos inseridos. Todavia, é não apenas viável, como urgente, ir além do que tem sido feito.[...]. O que não é mais admissível é cruzarmos os braços sempre que um aluno "some" da instituição, como se não fosse papel nosso garantir que ele também exerça seu direito de permanecer."

(FIGUEIREDO; SALLES, 2017)

Desde sua concepção, essa pesquisa assumiu que não seria possível desvelar a problemática da permanência estudantil no Ensino Médio Integrado, sem que fossem ouvidos os principais sujeitos da ação educativa: os professores e os estudantes. Assim, nesse capítulo, discorreremos brevemente sobre o perfil do professor e aspectos da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e as características de seus educandos, composto mormente por juventudes. Além disso, serão destacados aspectos da relação que ocorre entre esses sujeitos, identificada como relação pedagógica e que alicerça a relação ensino-aprendizagem. Reconhecemos que o campo em que atuam é também partilhado por outros atores como técnicos em assuntos educacionais, diretores, coordenadores, entre outros, porém, nesse recorte nos limitaremos a aprofundar nossas compreensões teóricas a respeito de quem são os professores e os estudantes que compartilham experiências no Ensino Médio Integrado. A elaboração desse capítulo foi fruto de nossos aprofundamentos teóricos, portanto ainda não serão apresentados nele dados concernentes a pesquisa empírica realizada para a tese.

3.1. JUVENTUDES: QUEM SÃO OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para compreender quem são os estudantes, sujeitos de direitos, faz-se pertinente contextualizar que a educação básica conforme compreendida nos dias atuais, constituiu-se

como um direito a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que considerou a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio como educação básica. Porém, conforme explicam estudiosos de legislação, instituir direito, por vezes significa decretar algo que não está ainda garantido, instituído.

Com relação à educação básica, em especial, ao ensino médio, percebemos que sua garantia no Brasil se deu tardiamente e, ainda, com muitas fragilidades. Somente a partir da Emenda Constitucional n. 59/2009, ampliou-se a faixa etária obrigatória de escolaridade para 4-17 anos. Segundo destacam as análises de Milliorin e Silva (2020, p. 658) “Os avanços legais tardaram e precisam traduzir-se em políticas que garantam o acesso, a permanência, a efetiva aprendizagem e a conclusão, num horizonte de avanço democrático e de justiça social”. Reportamos também a defesa de Cury (2008) ao analisar a educação básica como direito enquanto novo conceito na história educacional brasileira, que impôs a ampliação do aspecto da cidadania educacional por meio da organização das três etapas educacionais: educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio. Com a obrigatoriedade da educação básica para a população entre 4-17 anos existindo há mais de uma década, ainda persistem dados que demonstram que a universalização não se deu por completo.

Segundo dados do IBGE (IBGE, 2019), somente 48,8% da população com 25 anos ou mais concluiu sua educação básica (ALBUQUERQUE *et al*, 2020). Em vista disso, observa-se que essa etapa educativa não se constitui como possibilidade para todos. Ainda, segundo análises de Silva (2020) a ampliação da obrigatoriedade do ensino médio no Brasil não resolveu a problemática da distorção idade-série, até então expressiva nesse segmento.

Dayrell (2021) averigua que no Brasil não existem políticas nacionais integradas e concebidas para a efetiva inclusão social, cultural e política dos jovens. O autor analisa que determinado segmento da juventude, aqueles acima de 18 anos especificamente, não encontram-se sobre as prerrogativas do ECA e vivenciam uma ausência de políticas específicas, embora, mormente encontrem-se em situação econômica e social desafiadoras.

Com base nos estudos de Costa (2010), Dayrell (2003), Dayrell e Jesus (2016), Dayrell e Carrano (2003) Sposito, Souza e Silva (2018) assumiu-se nesse trabalho a terminologia juventudes para caracterizar nossa compreensão acerca dos jovens estudantes público alvo do Ensino Médio Integrado.

Compartilha-se do entendimento de Costa (2010) que compreende a juventude como um período de vida impossível de ser contemplado como homogêneo e estável, pois constitui-se de distintas maneiras de ser e viver que variam amplamente segundo contextos de gênero, faixa etária, dentre outros. A autora sinaliza que para melhor abranger a amplitude de

variações das diferentes manifestações dos jovens, opta pelo uso do termo no plural, juventudes, entendimento que também adotamos.

Neste plural, juventudes, buscamos contemplar as realidades de vida distintas, entendendo que essa fase não é estática, “[...] é uma fase na qual se torna impossível generalizar todos os fatos que envolvem esses jovens devido a singularidade e à complexidade da realidade vivenciada por esses sujeitos na sociedade” (COSTA, 2010, p. 96). Sposito, Souza e Silva (2018) afirmam que a expressão juventudes, alinha-se melhor com a constatação das desigualdades e diversidades. Dayrell e Carrano (2014, p. 01) defendem que “o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização”. O autor adverte que é preciso compreendê-la “como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade”, que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. Ressalta-se que cada grupo social pode viver e representar esse momento de forma diversa, enfatizando a noção de juventudes, no plural, para realçar a “diversidade de modos de ser jovem existente” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 4).

Dayrell (2003) é defensor da concepção do jovem como sujeito social, por isso crítico das perspectivas que colocam a juventude na condição de transitoriedade, como um “vir a ser” que teria no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Também critica a visão romântica da juventude como exemplo de liberdade, prazer e expressão de comportamentos exóticos. Outra imagem frequentemente associada ao contexto da juventude, é a que a toma como um momento de crise, de fase difícil. Ao colocar em questão todas essas imagens arraigadas em “modelos” Dayrell (2021) enfatiza que os jovens, enquanto sujeitos sociais, baseados em seu cotidiano, constroem um determinado modo de ser jovem, entendendo que há múltiplas maneiras de ser jovem existente, reforçando portanto a perspectiva da pluralidade das juventudes.

Importante ressaltar que os jovens que tem chegado ao ensino médio são *Outros* em suas origens sociais, raciais, étnicas e diversidade de gênero. A ampliação e a oferta massiva permitiu o acesso de sujeitos que anteriormente sequer chegavam a essa etapa de ensino. Assim como, a categoria docente também se modificou, abarcando pluralidades e acumulando lutas por direitos profissionais e sociais (ARROYO, 2014). “A luta pela escola dos jovens populares, trabalhadores, filhos de trabalhadores das periferias ou dos campos confere novos significados ao direito à escola, à cidadania, à igualdade e ao conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 66).

Segundo a crítica apresentada por Costa (2010), a escola tem recebido os jovens sem se modificar internamente para elaborar espaços que estabeleçam diálogo com esses sujeitos e

suas realidades. A autora analisou a desarticulação da escola com as necessidades e anseios dos jovens, sugerindo, a partir dessa perspectiva, que os professores busquem conhecer a trajetória dos jovens para tomá-las como ponto de partida das práticas pedagógicas, com o intuito de alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem. Sua crítica é vigorosa e corajosa:

Muitos dos sistemas educacionais, [], por mais que reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar, **limites e barreiras quanto ao diálogo, que não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas**, menosprezando o valor que elas possuem” (COSTA, 2010, p. 97, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, a autora discorre sobre possibilidades e caminhos:

[...] torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo oferecidas aos jovens, de maneira que eles sejam vistos como sujeitos de direitos, pois muitos direitos são negados a esses obscurecidos personagens da escola, não raramente, por uma dupla negação, nega-se a eles o direito de ter seus próprios saberes considerados legítimos, quando são elaborados fora dos padrões estabelecidos pela escola, ou seja, ultrapassam os muros escolares, tais saberes poderiam ser utilizados como um canal de diálogo entre os jovens e a escola (COSTA, 2010, p. 100).

Na perspectiva de ouvir os estudantes e compreender os sentidos que os jovens atribuem ao ensino médio técnico integrado, Bernardim e Silva (2016) desenvolveram amplo estudo abrangendo mais de 4000 estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado noturno provenientes de quatro instituições estaduais públicas de Curitiba e região metropolitana. Esta investigação foi organizada em três blocos de análise: (1) caracterização do público quanto à faixa etária e constituição familiar; (2) situação pregressa do estudante, opiniões sobre o curso e perspectivas de futuro relacionadas à formação e (3) condições de trabalho durante o curso e as relações percebidas entre o curso e as atividades laborais desenvolvidas.

Como resultados, denotou-se que o grupo mais numeroso da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio era composta de jovens das classes trabalhadoras⁸, cujos pais desempenhavam funções de pouco prestígio social e baixa qualificação (em sua grande maioria operários de fábrica, vigilantes, caminhoneiros, frentistas, dentre outros). A educação profissional se apresentou às juventudes como uma “promessa” de “rápida” inclusão no mercado de trabalho, em tempos de intensa competição e escassez, atendendo à perversa lógica capitalista, inculcando a ideia do emprego qualificado, que poderia romper com o

⁸ No estudo de Bernardim e Silva (2016) foram aborados estudantes do Ensino Médio Integrado Noturno.

passado de condições precárias de trabalho vivenciadas pelos pais, familiares ou por eles mesmos. Também foi notado nessa pesquisa, a distorção idade-série dos estudantes, que se encontram em faixa etária superior a recomendada para o ensino médio, evidenciando reprovações, interrupções de estudos por alguns períodos e/ ou dificuldades de aprendizagem. Ainda, cabe ressaltar que as juventudes reconheceram não só a formação para o trabalho, mas a formação para a vida, valorizando possibilidades de discussão dos problemas cotidianos e demonstrando baixo índice de arrependimento (7% do total) em relação à escolha pela educação profissional (BERNARDIM; SILVA, 2016).

Tendo situado a contextualização a respeito das Juventudes, passaremos a argumentar sobre as características dos professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e a relação professor-aluno.

3.2. PROFESSORES DO EMI E A CARREIRA DA EBTT

Os professores do ensino médio integrado pertencem a carreira dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), cuja organização e parâmetros de regulamentação diferem da carreira do Magistério Superior (MS). A criação da carreira EBTT, em consonância com a criação dos IFs, remonta à Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, que, dentre outras medidas, estabeleceu a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE) e do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal.

A Lei 12.772/2012, instituiu a estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos, prevendo em seu artigo 18 que no caso da carreira EBTT, para fins de Retribuição por Titulação (RT), será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). A partir dessa lei, cada IF regulamentou a concessão do RSC. Segundo esclarece Santos (2019, p. 96), a esse respeito:

O RSC é uma equivalência monetária com relação comparativa direta às gratificações por titulação de pós-graduação dentro da carreira dos docentes vinculados às Instituições Federais de Ensino: o docente comprova, por meio da sua produtividade, que merece receber a gratificação, respectivamente, RSC I, RSC II e RSC III, quando não possuir o título de especialista, mestre ou doutor na sua área de atuação.

Contudo, convém destacar que o RSC não incide no vencimento básico, pois se configura como uma gratificação, passível de alterações a qualquer tempo, inclusive de

suspensão e/ou retirada. (SANTOS, 2019). No entanto, a acessibilidade diferenciada a essa gratificação alcançada pela carreira da EBTT pode ter impactos que atraiam professores para a carreira, bem como podem influenciar o desinvestimento dos mesmos em formação continuada.

A despeito das condições específicas da carreira, voltemo-nos agora para a política de formação de professores para a EPT. Diferentes autores (GOMES *et al*, 2020 OLIVEIRA, 2017) sinalizam que a política de formação de professores para a EPT tem sido marcada por propostas aligeiradas, descontínuas e precárias (GOMES *et al*, 2020; SILVA, F., 2014; OLIVEIRA, M., 2017; PENA, 2018) e que nos últimos documentos tem aparecido com força a valorização de saberes, possibilitando inclusive a perigosa substituição da formação de professor pelo “notório saber”.

Gariglio e Burnier (2012) demonstraram que o ofício docente na educação profissional é feito de saberes. Os dados da pesquisa realizada pelos autores com 19 professores do ensino técnico que lecionavam disciplinas das áreas tecnológicas, evidenciaram que os professores do ensino técnico reconhecem a falta de um *corpus* de conhecimento que os auxilie nas relações com os discentes e colegas e nas escolhas dentro e fora da sala de aula. Sem contar com uma formação específica (nem inicial nem continuada), os professores da EBTT comumente ancoram suas práticas em saberes construídos ao longo de sua trajetória docente.

Nesse sentido, Silva, F. (2014), investigou a formação de professores para atuar na formação de professores da EPTNM, pautada pela *práxis*, que envolve quatro eixos de saberes necessários: (a) saberes contextuais que possibilitem a compreensão das relações entre Estado, Sociedade, Economia, e que propiciem a reflexão crítica; (b) saberes epistemológicos, filosóficos e éticos que resgatem a fundamentação calcada na concepção emancipatória e privilegiam a formação omnilateral; (c) saberes pedagógicos e didáticos que oportunizem a compreensão ampliada sobre ensino-aprendizagem e que abranja as características de cada grupo de estudantes, por exemplo as juventudes que compõem o EMI e, por fim, (d) saberes específicos que se referem propriamente a cada área, eixo ou componente curricular próprio.

Outro aspecto a ser destacado refere-se a identidade profissional dos docentes da carreira. A esse respeito Barreiro e Campos (2021, p.1515) afirmam que

[...] a docência na Educação Profissional adquire uma identidade híbrida, transitando entre professores de educação básica a professores de ensino superior, entre professores de adolescentes a de adultos, entre professores de ensino regular aos de

cursos de formação complementar (BARREIRO; CAMPOS, 2021, p. 1515).

Diferentes autores que exploraram a temática da formação docente na educação profissional sinalizam que essa modalidade educativa apresenta muitas particularidades: é exercida por muitos profissionais formados em áreas técnicas, distantes do campo da educação e sem licenciatura (bacharéis), que em grande parte sequer se identifica com a função pedagógica; (MOURA, 2008, FARTES E SANTOS, 2011 e GARIGLIO; BURNIER, 2012), além de exigir que seus professores (especialmente nos IFs) atuem em diferentes níveis de ensino, incluindo-se aí o ensino médio integrado, os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, os cursos de tecnologia e a pós-graduação (KARANSINSKI, 2019; MOURA, 2008; SOUSA; MOURA, 2019).

Ainda, tratando das especificidades da carreira docente na EBTT, recente pesquisa de Gomes e Barreiro (2021) buscou compreender, por meio da pesquisa narrativa, quais as principais concepções sobre práticas de ensino que os professores da EBTT identificam como fundamentos de sua ação. Nessa pesquisa, os docentes expressaram o sentimento de abandono e falta de apoio institucional quando ingressaram pela primeira vez na sala de aula. Percebeu-se que muitos dilemas e desafios foram sentidos no momento de inserção docente, relacionadas aos próprios desempenhos didático-pedagógicos. Passado o período inicial, os professores relataram dificuldades cotidianas em sala de aula, como falta de embasamento/conhecimento prévio dos estudantes acerca de conteúdos necessários, deslocando a preocupação para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, prevaleceram relatos de práticas que se afastam da visão tecnicista, procurando contextualizar os conhecimentos e conteúdos, almejando a formação integral dos estudantes. Ainda, as autoras da pesquisa sugeriram que políticas de formação de professores poderiam apoiar e contribuir com esta intencionalidade, pois nota-se que a efetivação da formação crítica e transformadora recai muito sob a vontade e compromisso individual, em detrimento à sistematização de ações formativas sólidas e contínuas.

Nesse campo, resgatamos o estudo de Espíndola (2022) que pesquisou em sua tese como se constitui a aprendizagem docente na EPT e quais desafios estão postos na trajetória destes docentes. A autora recorreu a Lee Shulman (1987) para destacar o desenvolvimento moral e ético que precisa ser potencializado em conjunto com o conhecimento técnico para que a prática profissional consolide a aprendizagem docente; denotando que os profissionais precisam desenvolver a capacidade de aprender não apenas na academia, mas, principalmente na experiência e contemplação de sua própria prática. Para Shulman, quatro fontes de

conhecimento são necessárias à formação docente: (1) formação acadêmica na disciplina; (2) estruturas e materiais educacionais; incluindo-se espaços de formação docente continuadas e preparação didática e pedagógica; (3) formação acadêmica formal em educação e (4) sabedoria da prática. A sabedoria da prática sintetiza todas as fontes anteriores, em uma ação pedagógica intencional e planejada que objetive a aprendizagem e o desenvolvimento humano e profissional pleno em uma determinada área do conhecimento.

Em destaque, Espíndola (2022, p.52) ressaltou que “a necessidade de formação pedagógica para a atuação no ensino técnico, em detrimento da racionalidade técnica como modelo pedagógico, torna-se um desafio tanto para os professores licenciados quanto técnicos ou bacharéis.” Dos 60 professores do IFSC- Florianópolis pesquisados por Espíndola (2022), 40% respondeu que não há proposições e iniciativas institucionais que estimulem o desenvolvimento profissional docente, sugerindo que não existe uma política institucional clara, sequer no período de indução profissional, organizada e acessível para o desenvolvimento profissional de todos os docentes da carreira EBTT no câmpus pesquisado. Na pesquisa, os professores apontaram a troca de experiências com os colegas de área como importante recurso para consolidar a aprendizagem docente. Os maiores desafios identificados pelos professores consistiram na organização do trabalho docente e em aspectos da relação ensino-aprendizagem dos estudantes, restando clara necessidade de ampliar e formalizar com regularidade espaços coletivos de aprendizagem, em mediação com os pares, que oportunizem o desenvolvimento profissional docente.

Em adensamento ao conhecimento a respeito de quem são os professores que lecionam na EBTT, apresentamos os resultados de Barreiro e Campos (2021) que analisaram os editais de seleção docente dos Institutos Federais publicados entre 2015-2020, e constataram que a formação pedagógica ou licenciatura não é requisito básico de investidura ao cargo de professor das disciplinas de conteúdos técnicos, específicas do currículo técnico-profissional, ainda que alguns editais concedam pontuação ao candidato que a apresentar. Pena (2019) argumentou que mesmo que alguns professores dos IFs tenham formação em cursos de licenciatura, essa formação usualmente não abordou as especificidades do ensino na EPT. Além disso, Moura e Sousa (2019) também destacam as características do público alvo do ensino médio integrado, formado por alunos oriundos do ensino fundamental, em plena adolescência, que não desenvolveram ainda, em sua maioria, a autonomia e disciplina necessárias aos estudos, precisando de bastante orientação e intervenção dos professores no processo de aprendizagem. Tal realidade é identificada como bastante desafiadora para os docentes. Na pesquisa de Gomes e Barreiro (2021), os professores entrevistados declaram

preferência por trabalhar com a modalidade subsequente, denotando que lidar com o público adolescente dos cursos integrados é mais difícil e desafiador.

Considerando todos estes aspectos, resgatamos que Oliveira (2017) defende que é preciso lutar coletivamente para que a licenciatura para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) seja obrigatória e enseje uma política de Estado no campo dessa formação, o que envolve o reforço à profissionalização do professor. Segundo a autora, a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, seja ela pensada em termos de formação inicial ou formação continuada, vincula-se ao comprometimento com a formação humana integral, a autonomia e a profissionalização do professor em uma perspectiva emancipatória. O professor da EPT não pode ser tratado e alocado como o professor “sobrante” para alunos “sobrantes”, conforme já explicitado por Kuenzer (1999).

3.3. PROFESSORES DA EBTT E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Borges (2018) enuncia que a EPT é uma modalidade complexa, que visa a emancipação do sujeito sem prescindir da técnica e dos conhecimentos necessários para que o sujeito possa desempenhar uma atividade profissional. A autora defende que para não cair em uma atuação mecânica e tecnicista, o trabalho docente seja orientado por alguns fundamentos: trabalho como princípio educativo, articulação entre teoria e prática no fazer pedagógico e o desenvolvimento da consciência política, de modo a contribuir para a compreensão dos conflitos e contradições da sociedade de classes. Para a autora, os professores “podem desenvolver formas de resistência por meio de uma atuação crítica-emancipatória, voltada para uma transformação da EPT no sentido de formar um sujeito omnilateral” (BORGES, 2018, p. 54).

Ao pesquisar a visão de estudantes e ex-estudantes de cursos técnicos concomitantes e subsequentes na área da Indústria sobre as motivações que justificam ou explicam sua permanência ou abandono nos respectivos cursos, Coelho (2014) identificou que a relação complexa estabelecida entre discentes e docentes despontava como importante fator de análise:

[...] a relação que o docente estabelece com os alunos e a influência que isso exerce sobre a decisão de permanecer ou abandonar o curso constitui-se numa relação dialética que deve envolver os atores da educação em sua ação, buscando refletir tanto sobre as práticas que estimulam o abandono, tais como a ausência de didática e as dificuldades em ensinar, quanto sobre aquelas que favoreçam a permanência escolar, como, por exemplo, a qualidade docente e a capacidade de acolhimento do

aluno. Assim, a formação continuada tem um papel fundamental, pois possibilita que o professor encontre momentos de reflexões e possa olhar para a realidade posta, repensá-la e modificá-la (COELHO, 2015, p.21.111).

Assim, comungamos com a enunciação de que a “relação professor-aluno”, deve ser compreendida não somente em seus aspectos didático-pedagógicos, mas também explorada em suas dimensões afetivas e cognitivas, recuperando o processo de humanização de forma integral, ética e intelectual de modo que a formação “esteja em prol da humanização do homem e não de seu embrutecimento” (SANTOS, 2018, p. 38).

Em conformidade com essa acepção, recuperamos Moreira (1991, p. 58) que ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional dos professores, defende que:

Em toda a educação, a hora é de facto da promoção da pessoa. Da pessoa do aluno, mas também da pessoa do professor, como agente essencial da ação educativa. Só a compreensão da pessoa, da sua evolução e construção progressiva, nos permitirá atingir nosso objetivo comum, de uma melhor educação para todos.

Nesse sentido, resgatamos o papel da afetividade como aspecto importante para as discussões dessa pesquisa. Compartilhamos o entendimento de Leite (2012), assumindo que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e dependendo da forma como é desenvolvida produzirá movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos escolares.

Segundo Leite (2012) todas as decisões que o professor assume nas situações de ensino terão consequências afetivas inevitáveis entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino. Dentre as possíveis decisões, o autor destaca: (a) a escolha dos objetivos de ensino; (b) a decisão sobre o início do processo de ensino; (c) a organização dos conteúdos de ensino; (d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino e (e) a escolha e os procedimentos de avaliação do ensino. Para Sergio Antonio da Silva Leite:

[...] nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc, constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo, ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (LEITE, 2012,p.364).

Alguns programas de formação de professores já vêm destacando a dimensão emocional na relação pedagógica. Estes programas assumem que o ensino baseia-se principalmente nas relações interpessoais com os alunos (FREIRE *et al*, 2012). Nessa mesma

perspectiva, Melo (2012) baseada nos estudos de Wallon resgatou a pertinência de focar a afetividade na relação ensino-aprendizagem no ensino médio. Partindo do pressuposto que a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto da construção do conhecimento, a autora afirma que “[...] não podemos desconsiderar o papel da afetividade em nenhum momento. Ela deve estar presente em qualquer segmento da educação, mesmo que de uma forma diferente dos anos iniciais de escolarização” (MELO, 2012, p.147). Em seu estudo, a autora aplicou um questionário com perguntas abertas e uma questão fechada a 128 alunos do ensino médio de uma escola particular. As análises dos dados demonstraram que os alunos reconheceram e valorizaram a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, uma das conclusões do estudo de Coelho e Garcia (2015) recupera preocupações que envolvem a relação professor-aluno. As autoras lembram que embora o pensamento pedagógico de orientação “crítica” e “progressista” tenha ganhado muitos espaços, principalmente em documentos didático-pedagógicos e nas universidades, na prática pedagógica escolar observa-se um conservadorismo e resistência do modelo de “escola tradicional”. A problemática se intensifica no contexto da educação profissional técnica, pois se percebe o alto número de professores bacharéis, não licenciados, portanto com formação pedagógica muitas vezes pequena ou inexistente, que sentem muitas dificuldades em estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o trabalho e a cultura.

Estas reflexões, somada ao fato de que os dados do INEP de 2013, mostram que os professores que atuam na educação profissional, em sua maioria não frequentaram cursos de licenciatura, levaram Coelho (2015) a questionar se a formação pedagógica continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica teria implicações positivas na permanência escolar dos estudantes.

Levando-se em conta estas ponderações aqui descritas, a formação continuada dos professores também é um aspecto a ser explorado nesse estudo, lembrando que conforme sugere Moura (2008) a formação de docentes para a EPT deve ser “crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social” (MOURA, 2008, p. 30).

Entendemos a formação docente como desenvolvimento profissional docente, enfatizando o sentido de continuidade (MARCELO GARCIA, 2009). Nessa compreensão, o autor Carlos Marcelo Garcia (2009) defende que para promover o desenvolvimento profissional docente, é muito importante que seja dada grande atenção às representações, crenças e preconceitos dos professores pois estas afetam sua aprendizagem da docência e podem dificultar a construção de mudanças. Em concordância, Marli André (2010, p. 176)

pontua: “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

Nesse sentido essa tese busca prosperar nesse avanço compreensivo, ao analisar as concepções dos professores com vistas a poder contribuir com futuras práticas e ações que possam promover a permanência e êxito dos estudantes.

3.4. PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO EM XEQUE

A preocupação fulcral com a permanência estudantil que orienta esse trabalho faz parte de um contexto histórico maior que desvela o abandono e a exclusão educacional como características históricas do ensino médio no Brasil (SILVA, 2020). Gomes (2000) denunciou que ao final do século XX, menos de 25% das pessoas consideradas em idade apropriada estavam matriculadas no ensino médio brasileiro.

Sposito, Souza e Silva (2018) exploraram, a partir da análise da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) em dois períodos (2004 e 2014), as mudanças e as permanências nas situações dos jovens com idade entre 15-29 anos nos campos da educação, do trabalho e da vida familiar. Estes autores constataram a crescente centralidade na escola, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, influenciada pela massificação da oferta do ensino médio. Porém, os dados das PNADs também revelaram que cerca de 15% dos brasileiros dessa faixa etária não estavam frequentando a escola. Notou-se que entre os estudantes dessa faixa etária, apenas 67,2 % estavam no ensino médio, dado que revela irregularidades nas trajetórias escolares, experiências de reprovação ou intermitência na frequência escolar, denunciando que a defasagem idade-série ainda é uma questão a ser enfrentada pelo ensino médio; dado que também foi indicado na pesquisa de Milliorin e Silva (2020). Além disso, as análises do estudo de Sposito, Souza e Silva (2018) que compreendem a faixa etária dos estudantes entre 15-17 anos, mostraram que a escola tem sido um vínculo institucional marcante em suas trajetórias, pois em 2014, 67,9% dedicavam-se exclusivamente aos estudos. A mesma pesquisa mostrou, como essa condição se perde na faixa etária de 18-24 anos, pois apenas 30% dessa população referiram estudar em 2014. Na faixa etária de 18-24 anos, o trabalho passa a assumir o domínio central de inserção social dos indivíduos.

Pesquisas mais recentes, trazem dados que reiteram a preocupação diante de um quadro em que os excluídos não são poucos:

Em que pese o considerável crescimento da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, constata-se, em 2016, **o número expressivo de jovens sem qualquer vínculo escolar**. Ao menos uma parte ingressou no Ensino Médio e desistiu. Observada a distribuição de matrícula pelos anos/séries, os dados mostram que o abandono escolar é expressivamente maior do primeiro para o segundo ano, se comparados com a passagem do segundo para o terceiro. Também a reprovação é fator de desistência e explica, ao menos em parte, o número de jovens de 15 a 17 anos que desistem da escola. **O abandono escolar, nessa etapa da Educação Básica, foi da ordem dos 16% no país naquele ano**, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, e entre pretos e pardos (IBGE, 2016). Os dados da Pnad 2016 mostram, ainda, que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44, 2% do quartil mais pobre encontra-se nessa etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7% , entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (IBGE, 2017). Esse **quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso** à última etapa da Educação Básica (SILVA, 2020, p. 284).

Mais recentemente, Milliorin e Silva (2020) realizaram uma ampla pesquisa com dados do Censo Escolar e Relatórios de Taxas de Rendimento divulgados pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (Inep) referentes ao período de 2007-2017, com vistas a analisar o alcance e a efetiva oferta de acesso à educação básica promovida pelos IFs aos estudantes do EMI por meio da capilarização e interiorização da Rede Federal. Como resultados, as autoras depreenderam que, especificamente no que tange a oferta de EMI nos IFs em todo o território brasileiro, a maior expansão ocorreu na Região Sul do país, correspondente a 1.455% de aumento no período pesquisado. Com relação a faixa etária dos estudantes matriculados no EMI, identificou-se que a maioria tinha entre 14-18 anos de idade. Ao avaliarem os dados das taxas de rendimento, notou-se que as maiores porcentagens de reprovação e abandono ocorrem no primeiro ano do Ensino Médio Integrado. As autoras concluem que as médias percentuais de rendimento escolar revelam que a reprovação e o abandono escolar são elevados nos cursos de Ensino Médio Integrado, sugerindo que a qualidade no ensino remetida a estas instituições não alcança o conjunto dos estudantes. Por fim as autoras afirmam que:

[...] os IFs atuaram significativamente na ampliação do direito à educação básica, pois expandiram, interiorizaram e democratizaram o acesso ao ensino médio integrado. Isso proporcionou a ampliação do acesso aos jovens numa forma de oferta que eleva a escolaridade, integrando a formação ampla à formação profissional. No entanto, o próximo passo para ampliar esse direito é garantir a aprendizagem de todos os alunos, diminuindo, consequentemente, os números de reprovação e de abandono dos cursos de ensino médio integrado, o que se configura, ainda, como um desafio (MILLIORIN; SILVA, 2020, p. 11).

Nesse sentido, retomamos que Bastos e Gomes (2014, p. 10) ao estudarem a evasão em escolas técnicas afirmaram que “O aluno em risco de evadir é aquele que de alguma forma

sinaliza sua insatisfação com a escola, seja por meio de comportamentos, de reprovações ou de histórico de fracassos anteriores”.

O estudo e compreensão de diferentes pesquisas sobre a evasão escolar, permitiu compreender que são relacionados como motivadores para a exclusão da escola diversos aspectos: desmotivação e desinteresse dos estudantes; aspectos relacionados à escolha profissional, necessidade de trabalhar e conseqüente dificuldade de conciliar trabalho e estudo; condições financeiras; distância de casa à escola; falta de embasamento teórico; insatisfação com professores e práticas pedagógicas; clima hostil entre alunos; falta de apoio familiar para continuar os estudos (ARAÚJO; SANTOS, 2012; BASTOS; GOMES, 2014; DIOGO *et al*, 2016). Além disso, pesquisas apontam que a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante, quanto à família, comunidade e escola. Dessa forma, a investigação dessa problemática deve abarcar aspectos e circunstâncias do indivíduo, mas também sobre a perspectiva institucional (DORE; LÜSCHER, 2011).

Salienta-se que:

[...] sendo a evasão escolar resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas inter-relações. Nesse sentido, a pesquisa sobre causas para a evasão escolar deve incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar; por exemplo, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, dentre outros aspectos” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 785).

Dessa forma, em adendo, lembra-se que Figueiredo e Salles (2017) também ressaltaram a complexidade da investigação dessa problemática, pontuando alguns aspectos críticos como: (a) a dificuldade de acessar os alunos que evadiram (seja por obstáculos em localizá-los ou por constrangimento possível ao ser inquirido sobre a evasão) e (b) inconsistências e fragilidades das bases de dados.

Importa-nos destacar, que dependemos das análises que observamos nas pesquisas levantadas, que questões pedagógicas, que remetem à relação professor-aluno, são aspectos que podem influenciar a permanência estudantil. Nessa perspectiva, destacamos as palavras de Araújo, F. e Santos (2012, p. 13):

A trajetória escolar do aluno, os aspectos que despertam sua motivação, seja pelo interesse de aprendizagem e vocacional e/ou pelo movimento do grupo, para estar com os amigos, a questão sócio-econômica-cultural da família, bem como a **questão pedagógica estrutural** da escola são fatores que interferem na permanência ou evasão escolar (grifos nossos).

Basso (2014) destacou a influência de aspectos pessoais (bem-estar físico, psicológico, auto-estima, expectativas, satisfação e realização relacionadas à escolha profissional, projeto de futuro) e contextuais (familiares, sociais, institucionais e acadêmicos) na permanência dos alunos nos cursos. Por outro lado, pesquisa realizada por Coelho (2014) com alunos permanentes da educação profissional de dois municípios de Santa Catarina concluiu, entre outros aspectos, que a imagem meritocrática e de escola pública forte adquirida pelas instituições pesquisadas e fortalecida pelos seus docentes e mesmo pelos estudantes, contribuíram para a naturalização do abandono escolar.

Frankiv (2016) em pesquisa realizada com estudantes de Ensino Médio Integrado de uma Instituição Federal de Ensino, evidenciou que metodologias defasadas dos professores e a postura dos mesmos; aliada ao desconhecimento da área do curso por parte dos estudantes; influência externa na escolha do curso e falta de interesse pessoal no curso técnico; rotina estafante dos estudantes do curso técnico integrado composta por cargas horárias excessivas, trabalho de conclusão de curso e estágio obrigatório supervisionado foram condições apontadas como relacionadas ao desinteresse estudantil.

Coelho (2014) destacou, que em uma relação dialética, ao mesmo tempo em que a qualidade docente se configura como o grande motivador para a permanência, também a relação dos docentes com os alunos, é apontada como grande motivador para que os alunos se afastem dos bancos escolares das escolas de educação profissional.

Em ampla pesquisa realizada com juventudes, Dayrell e Jesus (2016) abordaram jovens adolescentes de 15 a 17 anos que estavam cursando o ensino médio em cinco capitais do Brasil (Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém), buscando compreender as possíveis causas de exclusão escolar de jovens adolescentes. Nessa pesquisa, identificou-se como categorias impactantes na análise: contexto social dos jovens; relação da família com os estudos/escola; relação com o trabalho; representações positivas da escola; barreiras enfrentadas no cotidiano escolar; relação dos jovens com os professores. Segundo os autores “[...] a questão da renda ainda permanece um forte fator de desigualdade social, que se explicita na exclusão escolar dos jovens” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 410). Também questões raciais e realidades familiares complexas revelaram-se como desafios vivenciados pelos jovens pesquisados. A baixa escolaridade das famílias das camadas populares e a predominância da valorização da cultura oral parecem interferir nas relações que as famílias estabelecem com a escola e o estudo dos filhos. “É necessário que a família e o jovem acreditem que a frequência escolar no presente signifique de fato uma preparação para um futuro melhor” (DAYRELL; JESUS, 2016, p.412). Segundo os autores da pesquisa, quando

isso não está presente, torna-se mais difícil suportar os desafios da permanência estudantil.

A pesquisa de Dayreel e Jesus (2016) também evidenciou que a entrada no mercado de trabalho é fortemente marcada pelas desigualdades sociais, ocorrendo muito precocemente, em geral por meio de “bicos” e trabalho informal, para os jovens adolescentes de camadas menos abastadas. A tentativa de conciliar trabalho e escola nem sempre logra êxito, e o acesso à renda que se apresenta no imediato, pode contrapor-se ao investimento duvidoso de um “futuro melhor” que a escolarização “promete”, porém não garante. Dentre as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, os estudantes pesquisados revelaram desânimo diante de aulas consideradas “maçantes” que não os envolvem e lhes parecem desinteressantes ou “sem utilidade”, confirmando o que estudos anteriores já indicavam, que é necessário uma aproximação do currículo e das disciplinas com a realidade cotidiana dos jovens. Por fim, também nessa pesquisa, grande parte dos jovens reconheceu a qualidade da relação professor-aluno, mencionando a existência de professores que “fizeram a diferença” na trajetória escolar trilhada, mas também atribuíam dificuldades nessa relação à problemas de aprendizagem, associando claramente a postura do professor com metodologia utilizada nas aulas e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Com relação aos Institutos Federais, a problemática da permanência e êxito ganhou destaque após a divulgação dos dados do relatório da auditoria do TCU (2013) acerca dos dados coletados entre 2004-2011 na Rede Federal, em que a taxa de conclusão dos cursos técnicos integrados atingiu apenas 46,8%.

A partir das pesquisas encontradas, cujos resultados principais foram aqui destacados, compreende-se que os aspectos a serem considerados como causadores da evasão escolar e não permanência nos cursos são múltiplos e complexos. Não obstante, muitos programas que visam incentivar a permanência dos alunos focam-se exclusivamente ou majoritariamente na transferência de renda para os estudantes, como ocorre no IFSC, reportando à questões sócio-econômicas papel determinante na permanência ou abandono estudantil.

No caso específico do IFSC, a Assistência Estudantil desenvolve um amplo trabalho de identificação de alunos em situação de risco e vulnerabilidade social, aos quais é destinado um auxílio via bolsa financeira por meio do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social – Paevs. Paradoxalmente, na pesquisa realizada por Coelho (2014), os estudantes pesquisados não reconheceram espontaneamente o auxílio financeiro recebido como fator contribuinte para sua permanência escolar.

A análise dos dados da pesquisa realizada por Coelho (2015) no IFSC-Joinville e

IFSC-Jaraguá do Sul, junto a estudantes permanentes e evadidos da Educação Profissional e Tecnológica no período de 2011 a 2013, em cursos técnicos concomitantes e subsequentes, apontou a relação entre professores e alunos como principal aspecto, tanto para justificar a permanência, quanto o abandono escolar. Houve também significativa atribuição a “dificuldades de aprendizagem” como fator decisivo para o abandono. Assumindo-se a questão da dificuldade de aprendizagem em um contexto mais amplo, em que o professor e o ensino assumem papéis importantes, percebe-se que os dois aspectos podem estar estritamente relacionados.

Em outro estudo, Cotrim-Guimarães e Dore (2019) enfocaram a desigualdade social como fator relacionado à evasão escolar no EMI. As autoras compararam forma de ingresso, tipo de escola frequentada no ensino fundamental, renda bruta familiar, índice de reprovações no curso e nível de escolaridade dos pais e mães de alunos concluintes e evadidos de uma turma do EMI (ingressantes em 2014) de um dos câmpus do IFNMG. O período de estudo compreendeu o ano de ingresso dos discentes, 2014, até o fim de 2017. Os resultados e análises decorrentes indicaram que há forte nexos entre evasão escolar e vulnerabilidades socioeconômicas. A evasão é maior entre os estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, oriundos de escolas públicas e que possuem pais com baixa escolaridade. Também destacou-se estreita relação entre reprovações e evasão, visto que 60% dos estudantes que foram reprovados em alguma série do curso solicitaram transferência para outras instituições.

Apresentaremos na próxima seção os dados locais do IFSC, Câmpus Gaspar, afim de elucidar a questão da permanência e êxito nos cursos técnicos integrados deste local.

3.4.1. Contexto e Dados dos Cursos Técnicos Integrados do IFSC Gaspar

Antes de nos aprofundarmos sobre os dados da análise, entendemos ser importante descrever o contexto local em que se relacionam e se constituem os estudantes e professores que participaram dessa pesquisa, bem como apresentar alguns indicadores sobre seus cursos de Ensino Médio Integrado.

Gaspar é um município localizado no vale do Itajaí, colonizado por alemães, italianos e açorianos que possuía no Censo de 2010 aproximadamente 58.000 habitantes, número que hoje atualizado, de acordo com as prospecções, aproxima-se de 70.000 habitantes. Gaspar tem limites geográficos com os municípios vizinhos de Blumenau, Brusque, Guabiruba, Ilhota, Itajaí, Luiz Alves e Massaranduba.

As principais atividades econômicas de Gaspar concentram-se na indústria, comércio, turismo e agricultura. A cidade é conhecida como a capital nacional da moda infantil. Gaspar tem se consolidado como forte polo têxtil, com confecção e manuseio de malhas, tinturarias e estamparias. O setor alimentício e a indústria de plásticos são outras atividades que também se destacam no parque industrial do município. Na agricultura, a cultura e produtividade do arroz têm grande expressividade. Outra área de produção notável é a de peixes de lagoa e pesque-pague. No turismo, os parques aquáticos e cachoeiras atraem em média 30.000 visitantes no período do verão.

A inauguração oficial do IFSC Câmpus Gaspar foi em dezembro de 2010 e os primeiros alunos ingressaram no primeiro semestre de 2011. O câmpus foi construído em um terreno cedido pela Associação de Moradores do Bairro Bela Vista. A área construída tem aproximadamente 6,5 mil metros quadrados. Atualmente, o IFSC-Gaspar oferece dois cursos técnicos integrados ao ensino médio — Informática e Química e também cursos técnicos de nível médio em Administração e Modelagem do Vestuário. Também são ofertados cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Processos Gerenciais e Tecnologia em Design de Moda, além de cursos de qualificação profissional e de pós-graduação.

O quadro de servidores é composto por 107 trabalhadores, sendo 59 docentes efetivos, seis docentes substitutos e 42 Técnicos administrativos em Educação (Relatório de Gestão, 2021). O câmpus atende cerca de 2,5 mil alunos distribuídos nos diferentes cursos ofertados. As instalações físicas possuem 13 salas de aula, cinco laboratórios de Informática, quatro laboratórios de Química, um de Educação Ambiental, um de Biologia e Microbiologia, um Laboratório de Vestuário, um auditório com capacidade de 170 lugares, um sala de video conferências com capacidade para 70 lugares, três salas de professores, Ginásio de Esportes, estacionamento no pátio interno, copa compartilhada para uso de estudantes, serviço de cantina que serve almoços com valores subsidiados pelo câmpus e espaços de convivência com bancos no pátio. O câmpus possui uma biblioteca que possui salas de estudos individuais, salas de pesquisa virtual, salas de estudo em grupo e salão principal onde se aloca o acervo, balcão de atendimento e mesas de estudos. A área da biblioteca é de aproximadamente 278 m².

3.4.2. Sobre a organização curricular dos cursos integrados

No câmpus Gaspar são ofertados atualmente dois cursos de Ensino Médio Técnico

Integrado: o curso de Química (CTI-QUI) e o de Informática (CTI-INFO), ambos com duração atual de três anos (seis semestres/fases). A aprovação nas unidades curriculares do curso ocorre semestralmente, sendo que o aluno que reprovar em mais de duas unidades curriculares, de acordo com o estabelecido no Regulamento Didático Pedagógico do IFSC, ficará INAPTO e retido na fase atual, sem possibilidade de avançar para a próxima fase do curso. Caso tenha reprovado em até duas unidades curriculares, poderá avançar para a próxima fase do curso e cursar as disciplinas em que reprovou em regime de pendência.

Importa também contextualizar que para ingressar em um curso técnico integrado no IFSC, o aluno precisa ter concluído o ensino fundamental e ser aprovado no exame de classificação, por meio de processo seletivo que versa sobre conteúdos de Português e Matemática do ensino fundamental. Esta seleção acontece duas vezes por ano, sendo disponibilizadas 40 vagas por curso de Ensino Médio Técnico, por semestre, totalizando 160 vagas anuais. No processo seletivo de oferta de vagas para o primeiro semestre do ano de 2018 (2018/1), a concorrência para ingresso no curso técnico integrado de Química foi de 3,85 candidatos por vaga e no de Informática 3,83 (RELAÇÃO, 2018). Já para o primeiro semestre de 2019 (2019/1), a concorrência foi de 2,85 candidatos por vaga para Informática, e para o técnico integrado em Química 2,30 candidatos por vaga, denotando pequena queda na procura pelos cursos.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio está organizado em seis semestres, integralizando 3640 horas, sendo destas, 100 horas correspondentes ao Projeto Integrador. A oferta é predominantemente matutina, com atividades no contraturno, organizadas da seguinte maneira, 1ª fase: um dia; 2ª, 3ª e 4ª fase: dois dias; 5ª e 6ª fases: apenas matutino.

Como objetivo do curso o PPC descreve:

Proporcionar ao educando condições para a aquisição de competências e Habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional na área de química, área esta carente de mão de obra qualificada na região de inserção do curso, onde os setores industriais de destaque são compostos por empresas de base química; comprometendo-se com sua formação integral, atenta ao mundo do trabalho, mas também à vida em sociedade de forma mais ampla, à aquisição de valores éticos, culturais e sócio-históricos, ao exercício da cidadania e ao comprometimento com a sua formação continuada.

A organização curricular contempla um conjunto de seis fases, em que cada uma corresponde a um semestre letivo. Cada uma dessas fases é composta por unidades curriculares que correspondem a três eixos formativos: formação geral (FG), núcleo

diversificado (ND) e formação técnica. Os eixos se articulam ao longo dos cursos, seja no contexto de cada fase e ao longo do curso como um todo, vertical e horizontalmente, de maneira a proporcionar a formação integral, consistente e abrangente. As unidades curriculares do núcleo diversificado ora complementam o mínimo exigido para a formação propedêutica, ora completam a formação técnica. Distribuem-se entre 10 a 14 unidades curriculares por semestre, com a carga horária variando entre 500 a 660 hora/aula por semestre.

Já o curso Técnico Integrado em Informática, segundo consta em seu PPC

tem como objetivo aprofundar o conhecimento adquirido no ensino fundamental, assim como formar cidadãos para intervirem e participarem criticamente da vida social e do mundo de trabalho. Neste curso serão desenvolvidas competências e habilidades da área de informática voltadas para o trabalho em diversos setores, principalmente, para a área de programação de computadores, permitindo ao aluno compreender o funcionamento do computador, suas possibilidades de configuração, criação de programas e integração com outras áreas. Visa também formar profissionais com visão empreendedora capaz de criar seu próprio empreendimento.

O curso técnico em Informática possui carga horária total de 3540 horas, desenvolvido no período matutino, com contraturno em um ou dois dias por semana. Nos dois cursos integrados, os estágios são optativos e extracurriculares.

Pelo exame superficial do que está posto nos objetivos de cada curso, pode-se perceber que o enunciado do CTI- QUI preserva mais proximidades com a concepção de EMI do que o CTI- INFO, embora também apresente conceitos *hibridizados*. Porém, no curso de Informática, já está escancarada a assunção do viés empreendedor em detrimento do apagamento da formação integral.

3.4.3. Dados dos cursos integrados do IFSC-Gaspar

A fim de elucidar o contexto da problemática da evasão e a importância de refletir sobre a permanência e êxito no IFSC-Câmpus Gaspar, passamos a apresentar alguns dados sobre as matrículas em cada fase, por semestre letivo⁹.

À título de explanação, no ano em que começamos nossos estudos de doutorado, o Anuário Estatístico do IFSC 2018, publicado pela Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas, Deia, que tem como ano base 2017, indicou que em 2017, o IFSC-Gaspar teve 433 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo 137

⁹Os dados aqui apresentados foram em parte extraídos de relatórios internos do IFSC-Gaspar e complementados com a coleta de dados na Plataforma Nilo Peçanha pela autora dessa tese.

ingressantes. Os dados da Deia são provenientes da plataforma Nilo Peçanha. Embora se entenda pertinente apresentá-los aqui a título de ilustração, convém ressaltar que conforme também apontou a pesquisa de Zanin (2019) os dados constantes na plataforma são avaliados pelos trabalhadores do IFSC como inconsistentes, já que a realidade observada por eles é a de dados maiores do que os constantes nesses relatórios.

Feita a ressalva anterior, segundo o relatório, no final de 2017, 48 estudantes concluíram os cursos integrados, 14 transferiram-se (transferência interna: 1; transferência externa: 13) e seis alunos são apontados como evasão. Conforme aponta Coelho (2014) muitas vezes a transferência de escola pode ser entendida como uma evasão/desistência/exclusão da escola atual, particularmente no caso de cursos integrados ao ensino médio, no qual além da formação técnica o estudante está realizando sua formação básica. Lembramos que de acordo com diretrizes legais, não é facultado ao estudante menor de 18 anos evadir-se de escolarização, sob resguardo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, art .55) que determina aos pais ou responsável a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Assim, as transferências podem se constituir em uma alternativa para “driblar” estratégias de controle de frequência escolar, daí a importância de considerar as transferências como possíveis processos de exclusão/desistência/abandono da realidade escolar atual. Assim, se a transferência externa for somada aos evadidos, teríamos 19 alunos evadidos/excluídos do ensino técnico integrado ao ensino médio no ano de 2017, o que corresponde a aproximadamente 5% dos alunos.

No ano de 2016, dos 439 alunos matriculados, observou-se que 58 foram excluídos/desistiram/abandonaram (sendo 20 por transferência externa e 38 considerados evadidos, o que representou 13,2% de excluídos (perdas de alunos) no ano corrente de 2016. Em 2015, o Anuário Estatístico do IFSC não apresentou expressamente o número de alunos evadidos/transferidos. Porém pode-se depreender da apresentação da tabela sobre o número de matrículas, que 57 alunos, ao final do ano, estavam excluídos do sistema educativo, podendo ter havido transferências ou evasão, pois não houve concluintes naquele ano, representando 16,8% dos alunos matriculados naquele ano.

Além das evasões, nos preocupa o êxito escolar. Alunos que foram reprovados e ficam “retidos” em fases são fortes candidatos a evadirem no futuro, além de onerar os custos da Educação Científica e Tecnológica, pois as reprovações e retenções aumentam o período de tempo necessário para a conclusão do curso.

Nesse sentido, a análise dos dados do Plano de Permanência e Êxito do Câmpus Gaspar (PPE, 2019) e os dados compilados na Tabela 3 mostram bem o movimento de

diminuição de alunos matriculados ao longo especialmente dos três primeiros semestres dos cursos. Os realces em cor evidenciam como a cada semestre, é perceptível a diminuição do número de alunos matriculados avançando para o semestre subsequente. O acompanhamento do fluxo de matrículas demonstrado na tabela, evidencia a redução do quantitativo de alunos nas turmas ao longo dos semestres, situação que culmina com um número baixo de alunos formados no prazo estipulado para o curso. Por exemplo, pode-se observar na Tabela 3, que em 2016/1 haviam 56 alunos matriculados na primeira fase do Curso Técnico Integrado em Química (QUI-6), porém destes apenas 42 progrediram para a 2ª fase, e, subsequentemente, apenas 34 para a 3ª fase do curso. As reprovações e retenções dos alunos podem ter impacto considerável na decisão de permanência ou abandono do curso. Conforme pode-se observar, dos 56 alunos matriculados na 1ª fase de Química em 2016-1, apenas 29 chegaram até a sexta fase do curso, em 2018.2.

Tabela 3 – Distribuição de alunos nas fases dos cursos integrados do IFSC-Gaspar

Curso	Fase	2015-1	2015-2	2016-1	2016-2	2017-1	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
INFO	1ª fase	40	23	46	35	51	49	55	50	47
INFO	2ª fase	0	25	20	38	35	50	30	48	37
INFO	3ª fase	0	0	15	13	25	20	29	26	43
INFO	4ª fase	0	0	0	15	11	21	17	30	27
INFO	5ª fase	0	0	0	0	15	11	21	16	30
INFO	6ª fase	0	0	0	0	0	14	10	21	15
QUI 6	1ª fase	0	0	56	31	56	29	41	44	42
QUI 6	2ª fase	0	0	0	42	22	50	23	45	42
QUI 6	3ª fase	0	0	0	0	34	14	38	27	43
QUI 6	4ª fase	0	0	0	0	0	32	12	34	23
QUI 6	5ª fase	0	0	0	0	0	0	30	14	35
QUI 6	6ª fase	0	0	0	0	0	0	0	29	13
QUI 8	1ª fase	56	12	0	0	0	0	0	0	0
QUI 8	2ª fase	28	37	0	0	0	0	0	0	0
QUI 8	3ª fase	37	27	33	0	0	0	0	0	0
QUI 8	4ª fase	20	31	22	29	0	0	0	0	0

Curso	Fase	2015-1	2015-2	2016-1	2016-2	2017-1	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
QUI 8	5ª fase	26	14	26	22	28	0	0	0	0
QUI 8	6ª fase	10	24	12	25	24	29	0	0	0
QUI 8	7ª fase	22	10	25	12	25	23	28	0	0
QUI 8	8ª fase	0	22	9	24	10	25	22	30	0

Fonte: Dados Internos IFSC-Gaspar, complementados pela autora.

Observa-se nesse mesmo levantamento, que em 2015/1 havia 56 alunos matriculados na 1ª fase do curso de Química, quando este ainda era integralizado em oito semestres. No entanto, apenas 29 destes alcançaram a 4ª fase em seu período regular. Em 2017/2, formaram-se 25 técnicos em química, sendo que são ofertadas sempre 40 vagas, o que representa pouco mais da metade de alunos formados no período curricular proposto. Atrasar a formação, devido a reprovações em unidades curriculares, pode ser um aspecto desmotivador para os alunos. No curso técnico de Informática integrado ao ensino médio, no qual também são ofertadas regularmente 40 vagas por semestre, apenas 14 alunos se formaram na primeira turma (2017/2), o que representa, apenas 35% dos alunos que ingressaram.

A análise desses dados denota que, a partir de 2018/1, diminuiu o número de retenções e evasões nas primeiras fases do curso de Química. Embora se perceba essa tendência à redução no percentual de evasão a partir de 2018, até então se mostrava crítica a situação dos estudantes em relação ao êxito e permanência principalmente nas primeiras três fases dos cursos, nas quais ocorriam mais reprovações/retenções e evasões/transferências.

Esses dados do IFSC Câmpus Gaspar estão de acordo com a preocupação de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) que destacaram que os níveis alarmantes de abandono no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, precisam ser compreendidos e transformados para que os objetivos da expansão da educação profissional sejam alcançados e ocorram com qualidade social. Os autores supracitados defendem que é urgente ressignificar o espaço-tempo das escolas de ensino médio, favorecendo o sentido da escola como local privilegiado, ainda que não exclusivo, no qual a identidade juvenil se constrói. Para essa transformação ocorrer, entende-se como necessária a formação de professores sobre aspectos da juventude e sua relação com a escola, consolidando práticas e relações menos estereotipadas e/ou preconceituosas, enaltecendo experiências próprias do universo juvenil, com suas múltiplas linguagens e formas de ver e viver o mundo.

Ainda nesse contexto, importa destacar que em 2018 foi aprovado o Plano

Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do IFSC (PPE, 2018), tendo como objetivo geral articular um conjunto de medidas que visam o enfrentamento da evasão e retenção de seus alunos. Este plano foi demandado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) como resposta ao relatório do TCU. O PPE compreende que “permanência e êxito são ações complementares e interdependentes” (PPE, 2018, p. 19). A retenção é definida como a “não conclusão do curso no período ou ciclo de matrícula previsto”, e a evasão como “interrupção do aluno no ciclo do curso ou dos estudos” (PPE, 2018, p. 22). Cabe ressaltar que os caminhos e processos para a construção desse plano foram morosos e de pouco envolvimento da comunidade acadêmica, o que gera certos desconfortos e desconfianças diante dele (ZANIN, 2019).

Cada câmpus do IFSC possui uma Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos estudantes (Cape – Local) que tem como atribuições: analisar os principais dados e fatores que levam à evasão e à retenção nos diferentes cursos do câmpus; definir ações de intervenção para melhorar indicadores de permanência e êxito nos cursos; monitorar as ações implantadas verificando sua eficácia e necessidade de ajustes; promover a divulgação das ações desenvolvidas e seus resultados no âmbito do câmpus (PPE, 2018, p. 59).

Assim, em 2018, a Cape local do IFSC-Gaspar aplicou 319 questionários a alunos das primeiras e segundas fases dos cursos técnicos integrados, superiores e da pós-graduação do câmpus. Do total de respondentes, 46,5 % eram estudantes dos cursos técnicos integrados e 59,9% destes tinham entre 14-19 anos de idade. Dos participantes da pesquisa 40,85% referiram já ter pensado desistir do curso. Como fatores de desistência, os alunos identificaram como sobressalentes: dificuldades nas unidades curriculares, questões relacionadas à saúde física e mental, distância da instituição, dificuldades na adaptação, horário dos cursos e do transporte coletivo, situação de renda. Ao serem questionados sobre fatores de permanência, os alunos destacaram proeminentemente: qualidade do ensino, oportunidades oferecidas aos discentes pela instituição e a formação técnica (Plano de Permanência e Êxito do IFSC Câmpus Gaspar, 2019).

O próprio relatório apresentado no PPE destacou que a evasão vem progressivamente reduzindo nos cursos integrados (movimento que pode ser percebido a partir de 2018/1). Há uma diminuição nas reprovações dos alunos das primeiras fases. Resta saber se isso surtirá efeitos na permanência estudantil em longo prazo. Zanin (2019) também percebeu em sua pesquisa que 2018 foi definido institucionalmente pela Reitoria do IFSC como “o ano da permanência e êxito”, sendo constatados na pesquisa da autora, ainda assim poucas e esparsas

discussões sobre o abandono e a permanência escolar. O PPE do Câmpus Gaspar também sugere que a reorganização curricular do curso técnico em Informática, os investimentos em formação continuada dos professores, inclusive para atuação junto a alunos com necessidades especiais e o aumento de monitores¹⁰ disponíveis para o acompanhamento dos estudantes podem ser corresponsáveis pelas melhoras nos índices de aprovação nas primeiras fases observadas desde 2018.

¹⁰ A monitoria é uma atividade desenvolvida por estudantes monitores, que acompanham estudantes de outras turmas em seus processos de aprendizagem. Os monitores são bolsistas que recebem auxílio financeiro em contrapartida às suas atividades de monitoria que compreendem ações de apoio pedagógico. Geralmente, são estudantes com bom rendimento acadêmico na área da monitoria, que precisam já ter sido aprovados nas unidades curriculares a que se refere a monitoria pretendida. A seleção para monitores ocorre por meio de Edital interno do IFSC-Gaspar.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois somos, ambos, educadores e educandos, sujeitos de cultura.”

(TEIXEIRA, 2014).

Nesse estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa em pesquisa que conforme explica Minayo (2002) trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações. Gatti e André (2013) contextualizaram que a abordagem qualitativa procura levar em conta todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas. As autoras resgatam que na origem de seu surgimento no Brasil, as pesquisas qualitativas procuravam ouvir a todos os participantes, mesmo aqueles que não detinham poderes ou privilégios históricos. De acordo com a revisão bibliográfica realizada por Zimmermann e Martins (2008) a abordagem qualitativa tem sido a opção mais utilizada nas pesquisas em Educação.

Devido ao contexto pandêmico de COVID-19¹¹, algumas adaptações foram necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa. A coleta de dados ocorreu somente no final de 2020 e início de 2021, visto que desde março de 2020 não haviam atividades presenciais de ensino nos câmpus dos IFs e vivenciávamos todos, pesquisadora e pesquisados, momentos de muita apreensão, mudanças, intempéries, angústias e dificuldades.

Com as atividades de ensino ocorrendo de maneira remota há alguns meses, já de modo bastante organizado e adaptado, optou-se por entrevistar individualmente professores e estudantes do Ensino Médio Integrado, por meio de interações não presenciais (*on-line*). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC (Parecer 4.106.451 – CEP, UFSC), primando pelos direitos e deveres dos participantes e da pesquisadora via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndices, A, C e D) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os participantes adolescentes menores de 18 anos de idade (TALE – Apêndice B). Todos os documentos supracitados foram preenchidos eletronicamente por meio

¹¹Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença, reconhecendo que, no momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2023.

de formulário do Google Docs, para facilitar o fluxo de informações entre a pesquisadora e os participantes. O período de realização das entrevistas transcorreu entre dezembro de 2020 e maio de 2021. Importa salientar que o desenvolvimento metodológico pautou-se na Matriz de Referência de Pesquisa elaborada pela autora (Apêndice E).

A preferência pelo uso da entrevista individual apoiou-se no discernimento de que esta é uma das principais técnicas de coleta de dados utilizada na maioria das pesquisas sociais, justamente por permitir o tratamento de assuntos pessoais e complexos, possibilitando um maior aprofundamento quando comparada à outras técnicas de coleta de dados mais superficiais, como um questionário, por exemplo (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Para Lüdke e André (2018, p. 39):

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Ainda segundo as autoras referenciadas, uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal, assim como temas de natureza altamente complexos.

Além disso, optou-se pela coleta de dados via entrevista individual com os participantes, considerando-se a previsível dificuldade de reunir as pessoas em um mesmo horário para coleta de dados coletiva, diante das condições alteradas de rotina que todos vivenciavam devido ao contexto de pandemia de COVID-19.

O modelo aqui adotado foi o de entrevista qualitativa semiestruturada, no qual parte-se de um planejamento básico, elaborando-se roteiro prévio de questões, porém este não foi aplicado rigidamente, permitindo-se que fossem feitas adaptações, conforme decorriam as entrevistas. Segundo Yin (2016), nas entrevistas qualitativas o modo conversacional desenvolvido assemelha-se ao conversar que é parte natural das comunicações faladas rotineiras, sem a adoção a uma lista rígida de perguntas a serem propostas aos participantes. Assim, segundo o autor supraindicado, é importante que o pesquisador procure garantir um clima de confiança para que o informante sinta-se à vontade para se expressar livremente, utilizando suas próprias palavras.

Qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução n. 510/2006 do

Conselho Nacional de Saúde (CNS), acarreta algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevista individual com estudantes e professores, todos convidados a participar de forma voluntária, sendo possibilitado aos sujeitos a liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento no decorrer da pesquisa, bem como garantido, também, o direito ao sigilo quanto à identificação. Desse modo, considera-se que o risco foi mínimo para os participantes da pesquisa.

Salientamos também que todas as entrevistas foram gravadas, para posterior transcrição e análise. Os participantes estavam cientes e ficaram livres para autorizar ou não as gravações. As entrevistas foram transcritas integralmente, sendo que a partir destas transcrições iniciaram-se as análises dos dados coletados. Visando respeitar a manifestação oral de cada um dos participantes da pesquisa, optamos por não editar ou corrigir palavras, realizando apenas pequenas adequações de vícios evidentes da linguagem oral, sendo possível a existência de erros de concordância ou semântica nos depoimentos, de acordo com parâmetros da norma culta da língua portuguesa.

Como possíveis benefícios decorrentes da investigação realizada, destaca-se a compreensão das concepções de estudantes e professores sobre permanência e êxito no Ensino Médio Integrado, emergindo daí possibilidades de planejamentos, ações e intervenções que visem otimizar o aproveitamento dos estudantes nos cursos. Dessa forma, além de ampliar a investigação acadêmica de temas silenciados, possibilitou também ampliação das discussões no campo da formação de professores para a EPT, podendo ainda, subsidiar futuras políticas e ações que colaborem com a construção de estratégias para a promoção da permanência e êxito no Ensino Médio Integrado, contribuindo assim com a diminuição da evasão e aumento da permanência estudantil no EMI.

Levando-se em conta o contexto vivido no momento da coleta de dados, em que estavam sendo realizadas Atividades não Presenciais de Ensino (ANP),¹² além das questões

¹²Em março de 2020, diante da pandemia de Covid-19, o IFSC passou a oferecer **atividades não presenciais (ANP)**, quase que imediatamente após a suspensão das aulas presenciais. Este direcionamento tomado pela Instituição foi ratificado pela **Portaria do MEC n. 544** que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação como forma de manter a rotina de estudos e dar continuidade ao ano letivo e **Portaria MEC n. 617/2020** que autorizou as instituições integrantes do sistema federal de ensino a suspenderem as aulas presenciais e optarem por atividades não presenciais substitutivas. Conforme **parecer CNE/CP n. 05/2020** do Conselho Nacional de Educação (CNE), atividades não presenciais são aquelas realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono. Portanto, **as atividades não presenciais** são um conjunto de atividades pedagógicas, mediadas ou não pelas tecnologias, e que foram utilizadas pelas instituições

que orientavam conhecer sobre a realidade dos entrevistados e suas concepções sobre permanência e êxito, também foram elaboradas algumas questões especificamente sobre as impressões circunscritas ao contexto de ANP e sua implementação no IFSC¹³. Entendeu-se que essa adequação era importante para abrir espaço para que o participantes da pesquisa pudessem falar sobre o que estavam vivenciando, visto que o momento havia modificado muitas rotinas e tarefas. Essa abertura também propiciou que ficasse mais claro para os entrevistados a descrição de dois momentos distintos - antes da pandemia e após a pandemia. Assim sendo, acreditamos que essa pesquisa provavelmente trará dados muito importantes e atuais para que sejam compreendidas não somente as concepções sobre permanência e êxito, como também poderá discutir o impacto das atividades não presenciais (ANP) na permanência e êxito estudantil.

4.1. A COLETA DE DADOS COM PROFESSORES

Os professores efetivos do IFSC há pelo menos três anos, que lecionam no ensino médio integrado há pelo menos dois anos, independentemente de atuar na área técnica ou propedêutica foram convidados em reunião de departamento a participarem da pesquisa. Na ocasião, a pesquisadora apresentou sucintamente seu projeto de pesquisa e convidou todos os que atendiam aos critérios de inclusão a retornarem por e-mail sua adesão voluntária à pesquisa. Todos os professores do Ensino Médio Integrado do câmpus receberam e-mail detalhado da pesquisa, que lhes foi encaminhado por meio do coordenador de curso. Os professores que retornaram o e-mail da pesquisadora, colocando-se à disposição para participação na pesquisa foram contatados para maiores esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa e formalização do Termo de Consentimento (Apêndice D). Todos

de ensino para substituir ou compensar a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19. As atividades poderiam ocorrer de forma **síncrona**, ou seja, ao vivo, quando o professor ministra a aula pela internet e a turma acompanha no exato momento em que o conteúdo está sendo dado; ou **assíncronas**, quando a aula é gravada e o estudante pode assistir a qualquer momento.

O desenvolvimento de ANP foi um cenário novo para todos no IFSC, sendo que os professores também tiveram que se adaptar rapidamente às ANP.

¹³No IFSC, o Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE **aprovou em 26 de junho a Resolução n. 37/2020**, que estabelece as orientações para a realização de atividades não-presenciais (ANP) e o atendimento da carga horária letiva, em função da pandemia de Covid-19. Neste documento, constam orientações detalhadas sobre o planejamento, desenvolvimento, registro e avaliação das ANP, bem como estratégias de atendimento da carga horária letiva. Também inclui a previsão de que os estudantes que por razões diversas não participaram das ANP ou tiveram desempenho insatisfatório, no período de emergência sanitária, devem ter oportunidade de reposição e recuperação de estudos no retorno das atividades presenciais, conforme condições de cada curso e câmpus, organizados de forma a evitar sobrecarga aos alunos e com o devido suporte pedagógico (Art. 8º).

(n=08) que se colocaram inicialmente à disposição concordaram espontaneamente com todos os procedimentos da pesquisa, inclusive consentindo que ela fosse gravada para facilitar a análise de dados pela pesquisadora.

Além disso, os coordenadores de curso foram especialmente contatados por WhatsApp¹⁴ institucional para reforço do convite à pesquisa, pois entendíamos que a participação dos mesmos era de suma importância, e os mesmos não haviam sinalizado sua disponibilidade em participar da pesquisa. Porém, estes não serão identificados como coordenadores, afim de procurar preservar o direito ao anonimato de seus depoimentos, conforme disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressalta-se que os dois coordenadores exercem também a docência efetiva em sala de aula, não estando restritos às atividades de coordenação de curso. Outros dois professores foram contatados diretamente pela pesquisadora por e-mail para convite à pesquisa, escolhidos por afinidade com a pesquisadora, completando o grupo de 12 professores entrevistados.

O termo de consentimento foi enviado e respondido por formulário *GoogleDocs* por todos os professores que participaram da pesquisa. As entrevistas ocorreram por meio da plataforma *GoogleMeet* e foram gravadas e transcritas para análise. Foram entrevistados seis professores da formação geral e seis professores das áreas técnicas (sendo quatro de Química e dois de Informática); incluindo-se dentre estes os coordenadores de cada um dos cursos, pois também exercem função docente nos referidos cursos integrados. O tempo de duração das entrevistas com os professores variou entre 01 hora e 07 minutos e 01 hora e 49 minutos.

4.1.1. Roteiro de Entrevistas Semiestruturada com Professores

As entrevistas com os docentes transcorreram de acordo com o roteiro estruturado apresentado no Quadro 5¹⁵. As primeiras perguntas visavam caracterizar o perfil dos professores por meio da análise de sua trajetória profissional, em que lhes foi solicitado dados de sua formação profissional, início de carreira e motivações para a escolha por tornar-se

¹⁴WhatsApp é um aplicativo de comunicação instantânea disponível para uso em celulares Android e Iphones. Criado em 2009 nos Estados Unidos, alcançou ampla popularização, principalmente em países com economias frágeis, especialmente por permitir trocas de mensagens sem cobranças tarifárias por parte das operadoras de telefonia. Com o tempo, o aplicativo desenvolveu e ampliou recursos além das mensagens e texto, incluindo conversas em grupo, chamadas de vídeo, chamadas de voz, publicação de *status* (publicações efêmeras que desaparecem após 24h) (Disponível: <https://canaltech.com.br/empresa/whatsapp/>. Acesso em: 13 dez. 2022).

¹⁵ Cumpre registrar que foram feitas outras perguntas que se alinhavam à outro objetivo específico proposto inicialmente pelo projeto inicial, mas que foram excluídas do escopo de análise, juntamente com aquele objetivo pois percebeu-se no contexto de Exame de Qualificação e com o adensamento das análises que se seguiram que não coadunavam-se com o cerne da tese em tela.

docente. Também buscou-se averiguar a pré-disposição/afinidade para atuar com o público adolescente, bem como quais impressões essa parcela do segmento estudantil lhes provocava. Nesse contexto de averiguação do perfil profissional docente, questionou-se os professores a respeito de terem se aproximado, em sua formação inicial ou continuada, de orientações e embasamento teórico-prático concernente à Educação Profissional e Tecnológica. Ainda nessa temática, foi relativamente comum o relato espontâneo dos professores a respeito de como tiveram conhecimento sobre o concurso do IFSC; muitos disseram que sequer conheciam a nomenclatura IFSC; e, menos ainda, as especificidades da EPT.

Quadro 5 – Roteiro para entrevistas com professores

Instrumento de Coleta: Entrevista individual com professores	Análise de dados: categorias descritivas (Lüdke e André, 2018)	
Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Questões do Instrumento
1. Caracterizar o perfil dos professores por meio da análise de sua trajetória profissional	- Quem é o professor do Ensino Médio Integrado?	1) Por que você se tornou professor(a)? 2) Quando e por que você decidiu atuar como professor(a) do ensino médio? 3) Como você se sente ao trabalhar com o público adolescente? 4) Em sua formação inicial você teve acesso ou orientações de como administrar aulas para EPT?
2. Identificar e compreender aspectos considerados relevantes pelos professores para a permanência e êxito nos cursos;	- Quais fatores os professores acreditam que podem contribuir para a permanência e êxito do aluno no EMI?	5) Que aspectos você considera que podem contribuir para a permanência e êxito do aluno no EMI?

3. Comparar percepções de professores e alunos acerca dos aspectos levantados em relação à permanência/ desistência dos cursos	Isso será feito pelo entrecruzamento dos dados ----	
4. Descrever, a partir das vozes dos professores, práticas e ações que possam promover a permanência dos estudantes de Ensino Médio Integrado.	-Quais ações e práticas os professores sugerem para diminuir a evasão e contribuir para a permanência e êxito estudantil em cursos integrados?	7) Você teria alguma sugestão sobre o que poderia ser feito para diminuir o abandono e as retenções nos cursos integrados?

Fonte: elaborado pela autora

As demais perguntas contidas no roteiro, conforme pode-se observar no quadro apresentado, almejavam auxiliar a identificação de aspectos reconhecidos pelos professores como fatores de permanência e êxito no EMI e fatores de risco para abandono/evasão. Essas perguntas podem ter ocorrido em ordens diversas no desenvolvimento das diferentes entrevistas, pois no transcorrer da entrevista, primou-se por um tom fluido e encadeado de informações. Por fim, foi perguntado sobre sugestões que os professores teriam para diminuir o abandono e as retenções no EMI.

Ressalta-se que as perguntas realizadas nas entrevistas, estavam estritamente relacionadas aos objetivos dessa pesquisa, buscando responder às questões de pesquisa, conforme demonstramos no enquadre de cada coluna do Quadro 5.

Ao final da realização de cada entrevista, a pesquisadora convidou o professor entrevistado a falar livremente sobre qualquer aspecto que desejasse mencionar em complemento às informações prestadas, ou mesmo acrescentar ou concluir informações que julgavam não ter explorado adequadamente, podendo também fazer qualquer colocação que fosse de sua vontade. Salienta-se o clima cordial, de empatia e de colaboração percebido na relação entrevistadora-entrevistados em todas as entrevistas decorridas. Alguns professores mencionaram espontaneamente o sentimento de reconhecimento e gratidão pelo momento reflexivo que a entrevista lhes provocou.

4.2. A COLETA DE DADOS COM OS ESTUDANTES

A coleta de dados foi realizada junto à estudantes das fases finais do Ensino Médio Integrado (a partir do 4º semestre), regularmente matriculados no Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Gaspar, lócus em que surgiram as inquietações iniciais sobre a temática dessa pesquisa.

Para contato com os estudantes, foi utilizado a comunicação via mensagem telefônica (WhatsApp). A pesquisadora coletou os contatos telefônicos no cadastro de alunos do IFSC e iniciava contato se identificando e confirmando se o contato telefônico era do aluno pretendido. Inicialmente foram identificados os alunos que exerciam a função de “líderes de turma” da 4ª a 6ª fase dos cursos técnicos integrados do câmpus Gaspar. Cada turma, apresenta, de modo geral a figura de um “líder” e um “vice-líder”— eleitos pelos alunos da sala- que possuem papel de representação estudantil em instâncias como o Conselho de Classe. Por isso, são alunos que estão habituados a se colocar levando em conta o coletivo, e de uma forma geral, são articulados e conhecem as características de suas turmas. Nessa abordagem inicial, algumas vezes, o contato não retornava, ou informava não se tratar do número do aluno requerido. Em outras, os familiares respondiam e indicavam o número adequado para entrar em contato diretamente com o aluno. Todo esse processo tornou a coleta de dados trabalhosa e extensa. Vale ressaltar também que o contexto pandêmico alterou muito a rotina dos alunos e das famílias, por isso, a comunicação às vezes era possibilitada somente em horários e momentos alternativos, nem sempre sendo ágil a troca de mensagens.

Após o encerramento da coleta com representantes, buscou-se identificar junto à assistente social, quais alunos dos cursos integrados eram subsidiados por auxílio financeiro de permanência estudantil. Nesse levantamento, identificamos poucos alunos do ensino integrado contemplados pelo referido auxílio e, menos ainda, pertencentes ao final do curso. Toda essa busca e detalhamento precisou ser realizada manualmente, pois o levantamento da instituição não especificava em que fase do curso o aluno se encontrava, apenas indicava se era estudante do integrado/concomitante/superior. Tentou-se contato por e-mail com estudantes em que não havia número de telefone cadastrado ou o número não conferia com a identidade da pessoa, porém nenhum estudante retornou aos e-mails enviados. Nos casos em que o(a) estudante era menor de idade, foi realizado contato com a mãe/responsável legal, para que ela autorizasse a participação do(a) aluno(a) na pesquisa. Nesses casos, o responsável legal preencheu o TCLE (Apêndice C) e o (a) estudante o Tale (Apêndice B).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos alunos, tendo ocorrido em horários distintos e inclusive aos finais de semana. Após identificado o melhor momento para a realização da entrevista, a pesquisadora informava a data e o horário agendados e procurava lembrar o aluno um dia antes, ou no mesmo dia, um pouco mais cedo, para confirmar a possibilidade de participação. Em alguns casos houve necessidade de reagendamento, por demandas atribuídas à trabalho por parte dos estudantes. Todos os estudantes que se prontificaram a participar, realizaram as entrevistas. Apenas três estudantes contactados se negaram a participar da pesquisa. No total, foram entrevistados 14 estudantes.

4.2.1. Roteiro de Entrevistas Semiestruturados com estudantes

As entrevistas transcorreram de acordo com o roteiro estruturado apresentado no Quadro 4¹⁶. As duas primeiras perguntas visavam caracterizar os estudantes em suas trajetórias prévias ao IFSC e iniciar a discussão a respeito das mudanças e percepções identificadas por eles sobre ser estudante do IFSC. As demais perguntas contidas no roteiro, almejavam a identificação de aspectos reconhecidos pelos estudantes como fatores de permanência e êxito no EMI e fatores de risco para abandono/evasão. Essas perguntas podem ter ocorrido em ordens diversas no desenvolvimento das diferentes entrevistas, uma vez que a pesquisadora optou por conferir um tom fluido e encadeado de informações, sem questionamentos bruscos ou mudanças de assunto “deslocadas” do eixo da conversação desenvolvida durante as entrevistas.

As perguntas realizadas pela entrevistadora foram planejadas para atender aos objetivos da pesquisa e ajudar a responder as questões de pesquisa que orientam o desenvolvimento dessa tese, conforme pode-se perceber nas colunas “objetivos específicos”, “questões de pesquisa” e “questões do instrumento”, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 6 – Roteiro para entrevistas com estudantes

<p>Instrumento de Coleta: Entrevista individual com estudantes</p>	<p>Análise de dados: categorias descritivas (Lüdke e André, 2018)</p>
--	--

¹⁶ Igualmente ao que ocorreu na análise das entrevistas com os docentes, cumpre registrar que foram feitas outras perguntas aos estudantes que se alinhavam à outro objetivo específico proposto inicialmente pelo projeto inicial, mas que foram excluídas do escopo de análise, pois percebeu-se no contexto de Exame de Qualificação e com o adensamento das análises que se seguiram, que não coadunavam-se com o cerne da tese em tela.

Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Questões do instrumento
1. Caracterizar o perfil dos estudantes por meio da análise de suas trajetórias acadêmicas	- Quem são os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC- Gaspar? (trajetória estudantil)	- Como foi sua trajetória escolar antes de entrar no IFSC ? - Como está sendo sua trajetória no IFSC? Percebe mudanças com relação à escolarização anterior? Comente.
2. Compreender aspectos considerados relevantes pelos estudantes para a permanência e êxito nos cursos	- Quais são os aspectos reconhecidos pelos estudantes como fatores de permanência e êxito no curso técnico integrado ?	Que fatores contribuem para que vocês se mantenham cursando o EMI ? Você já pensou em desistir do curso? Se sim, o que você levou em consideração para não desistir? Como se sente diante do prosseguimento no curso? Comente!
3. Comparar percepções de professores e estudantes acerca dos aspectos levantados em relação à permanência/ desistência dos cursos	- ---Isso será feito pelo entrecruzamento dos dados ---- -	
4. Descrever, a partir das vozes dos estudantes, práticas e ações que possam promover a permanência dos estudantes de Ensino Médio Integrado.	- Quais ações e práticas os estudantes sugerem para diminuir a evasão e contribuir para a permanência e êxito estudantil em cursos técnicos integrados?	- Que aspectos você considera que podem contribuir para a permanência e êxito (diminuição das reprovações e pendências) dos alunos no IFSC? Você gostaria de dar alguma sugestão para (a instituição, professores, equipe técnica) no

		intuito de ampliar a permanência estudantil, ou evitar as evasões.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Ainda sobre o desenvolvimento das entrevistas com os discentes, foi questionado a todos os estudantes, em algum momento, se eles já haviam pensado em desistir do curso. Nesse contexto, buscou-se explorar o que os alunos acreditavam que motivava o desejo de desistência do curso, com quem compartilharam suas angústias, que ajuda buscaram, como encontraram alternativas e forças para persistir e se estavam arrependidos de ter persistido. Nenhum estudante demonstrou arrependimento diante da permanência. Por fim, os alunos foram questionados sobre sugestões para melhorar/ampliar a permanência estudantil ou para evitar evasões.

4.3. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi trabalhada qualitativamente, assumindo-se esta escolha como potente para compreender o caráter complexo e multidimensional do objeto de estudo. A tarefa de análise implicou a organização do material, identificação de pontos comuns, divergências, relações, alçando-se inferências em um nível de abstração mais aprofundado (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Buscou-se esse movimento em diferentes momentos da elaboração dessa tese, seguindo a explicação de Lüdke e André (2018, p. 53-54):

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração. Aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo aprendido durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório.

Adotou-se como inspiração para a análise, o método denominado “Análise de Prosa” por Marli André (1983), por comungarmos de seu entendimento da necessidade de ampliação

dos sentidos que a investigação qualitativa pode assumir, para além do conteúdo: “O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Em um texto ainda incipiente no ano original de sua publicação, a autora apresentou discussões iniciais sobre a proposta da Análise de Prosa, destacando a sutileza e cuidado para interpretar os dados em seus contextos e significados, silenciados ou anunciados. Compreendemos que esse texto revelou-se como um presságio de uma proposta que segundo a própria autora precisaria ser melhor desenvolvida, e nesse sentido nos apoiamos também em GONÇALVES (2016); ESPÍNDOLA (2022) e SIGALLA (2018) que utilizaram a análise de prosa como método de exame de seus dados em suas respectivas teses, demonstrando com riqueza de detalhes a amplitude e possibilidades que a proposta enseja. A leitura e estudo dessas teses, embora não fossem todas com temática estritamente concernente a este trabalho, foi necessária, esclarecedora e orientadora em momentos cruciais do desenvolvimento da análise dos dados.

Assumimos, que a escolha metodológica para a análise dos dados tem implicações cruciais para as análises que daí poderão ser desenvolvidas. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas em sua íntegra, para viabilizar suas análises. De acordo com a proposta de Análise de Prosa de Marli André (1983) trabalha-se com tópicos e temas que vão sendo gerados a partir da averiguação dos dados, em vez de partir de um sistema pré-especificado de categorias. André (1983) sustenta que esta técnica possibilita organizar os dados sem recair em reduções do material à categorias previamente definidas e sem fragmentar as informações em termos de ocorrências de conteúdos ou categorias.

Em atenção ao amplo uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2021) nas pesquisas qualitativas em Educação, consideramos importante admitir a influência das orientações de Laurence Bardin para o exame das comunicações e que também foram fonte de inspiração para as análises desenvolvidas neste trabalho. Esta autora publicou um manual claro, concreto e operacional sobre análise de conteúdo na década de 1970 que foi traduzido para o português de Portugal e ganhou força em toda a comunidade acadêmica lusofônica, sendo amplamente utilizado até hoje nos estudos e pesquisas em Educação brasileiras. Bardin orienta que a organização dos dados seja realizada a partir de três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material, categorização ou codificação e (3) tratamento dos dados, inferências e interpretações. A autora sugere que a exploração do material e análise compreenda o recorte e escolha das unidades de análise, a contagem e enumeração e, por fim, a agregação e classificação de acordo com categorias.

Detalhando estas etapas e apresentando descrições atualizadas sobre o uso da Análise de Conteúdo, Amado (2014) explica que é possível trabalhar com categorias assumidas *a*

priori ou *a posteriori*. Para este autor, uma boa orientação para a definição de categorias de análise é estabelecida com relação aos objetivos específicos do estudo, portanto a partir destes, podem ser depreendidas categorias iniciais de análise, que serão submetidas à avaliação de sua pertinência de acordo com as leituras e categorias que emergirem ao longo do exame dos dados. O autor descreve que o movimento de identificação de novas categorias, exige atenção, movimentos constantes, aglutinações, desmembramentos e muita sensibilidade e crítica do pesquisador. Estas orientações explicam em pormenores o desenvolvimento da fase de exploração do material.

Para fins de conferir maior credibilidade às categorias o autor sugere alguns critérios para sua formulação, a saber: 1) exaustividade; 2) exclusividade; 3) homogeneidade; 4) pertinência; 5) objetividade e 6) produtividade. A característica exaustividade alude a escolha de uma palavra-chave que represente por completo o conjunto de unidade de sentido sob sua denominação; enquanto a exclusividade trata de garantir que uma unidade de registro não pertença a mais de uma categoria. A atenção e adesão a alguns critérios de classificação confere homogeneidade às categorias, enquanto a objetividade evita ambiguidades e subjetividade e a pertinência atende ao contexto do *corpus* em análise, em relação à problemática e aos objetivos da investigação. Em conjunto, todos esses aspectos destacados favorecem a possibilidade de análises férteis e potentes, possibilitando avanços e a elaboração de novos construtos coerentes com os dados analisados, respondendo pelo critério denominado como produtividade.

A descrição de Amado (2014), aproxima-se bastante da proposta inicial de André. Para Marli André (1983), a partir das análises e contextualização dos dados, são identificados os temas ou tópicos. No entanto, a autora adverte: “É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Assim, várias leituras ao material transcrito se sucederam buscando identificar os tópicos e temas. O material foi grifado com cores diferentes para sinalizar tópicos. Na organização do tópicos, verificou-se a existência de temas. A reorganização final dos tópicos e temas, tendo como critério de agrupamento as relações e afinidades que estes apresentavam entre si permitiu a emergência das categorias, estas distintamente vislumbradas apenas após exaustivo trabalho de análise para a constituição de tópicos e temas.

Como possuíamos um grande volume de dados para serem analisados, entendemos que para melhor compreendê-los em sua totalidade, seria perspicaz escrutiná-los por meio de

diferentes técnicas, sendo que a análise de conteúdo nos auxiliou a enxergar o todo e a análise de prosa nos permitiu maior aprofundamento e detalhamento das principais discussões em tela. Nesse sentido, apoiamo-nos na orientação de Amado (2014) que pontua que a apresentação final e interpretação dos dados “não obedece a figurinos”, sendo plausível e aceitável o equilíbrio entre análises qualitativas e quantitativas, combinações entre apresentação por meio de tabelas, quadros ou outras figuras, combinadas com textos descritivos e interpretativos.

Nessa perspectiva, Paranhos *et al* (2016) discutiram como a combinação de técnicas pode ser empregada nas pesquisas, constituindo o que denominaram de abordagem multimétodo. Os autores entendem que como são poucos os trabalhos que de fato integram diferentes técnicas, é difícil encontrar bons exemplos dessa prática. De uma forma geral, esses exemplos ilustram a combinação de técnicas de análise quantitativas e qualitativas, sendo que a integração pressupõe a possibilidade de extrair o melhor de cada uma para responder questões específicas da pesquisa. Assim sendo, justifica-se a combinação de dados qualitativos e quantitativos ou técnicas de análise de dados combinadas pautando-se nos critérios de confirmação e complementariedade. Também é assumido pelos autores que para ser considerado como método misto, o desenho da pesquisa não precisa, necessariamente combinar técnicas quantitativas e qualitativas. Em suma, defende-se a utilização de diferentes técnicas para analisar um mesmo banco de dados, utilizando-se as vantagens analíticas de cada opção adotada para produzir um estudo mais robusto do que o que seria realizado com a adoção de apenas uma técnica.

Assim, a partir dessas decisões metodológicas, utilizamos técnicas combinadas para a análise de dados, combinando Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) e Análise de Conteúdo (AMADO, 2014; BARDIN, 2021), visando **analisar as concepções de estudantes e professores do ensino médio integrado ao técnico do IFSC câmpus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o êxito estudantil**, discutindo convergências, contradições e silenciamentos.

5. SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL

Nesse capítulo, serão apresentadas análises realizadas a partir das entrevistas com os professores e estudantes. Essas análises resultaram de um árduo e constante movimento de ir e vir, em busca da melhor organização de categorias e temas que pudessem nos auxiliar a sintetizar, organizar e compreender as informações sobre os sujeitos em estudo e suas concepções sobre a permanência e êxito estudantil. Iniciaremos pelas análises dos relatos coletados nas entrevistas com os professores, e em sequência, apresentaremos os dados dos estudantes, buscando a todo tempo revelar acordos, contradições, aspectos silenciados e afirmados.

5.1. PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO

Para iniciar a apresentação das análises das entrevistas com os professores, enalteçemos como extremamente relevante o reconhecimento da importância de espaços de escuta e do desenvolvimento de momentos para refletir sobre a práxis que os professores exaltaram espontaneamente ao final das entrevistas. Dessa forma, começamos contando algo que emergia ao final das entrevistas, mas que, pela importância que entendemos que possui, não poderíamos deixar para esplanar em outro espaço, que não fosse as primeiras linhas das análises decorrentes das entrevistas. Interessa-nos sublinhar que embora o estudo da literatura descreva esse aspecto como muito importante, especialmente no que tange ao contexto de desenvolvimento profissional docente, não era esperado, *a priori*, que os professores reconheceriam esse movimento voluntariamente após as entrevistas, dado que elas foram pontuais e relativamente breves. Por esse motivo, introduzimos as análises destacando alguns excertos que denotam as declarações dos professores nesse sentido, qual seja, a valorização da reflexão sobre a prática, tendo sido atribuído a sigla P (que remete a professor/professora) seguida de uma numeração aleatória para identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa.

“Uma forma de oxigenar nossa prática [...] Alguns elementos que a gente conversou aqui [...] são um tanto quanto subjetivos, que às vezes algumas capacitações não dão conta [...]” (P8)

“Para mim foi bem legal, porque eu pude retomar e lembrar coisas que também são importantes para mim, e refletir um pouco sobre isso. E até acho que reformular algumas coisas, agora para o próximo semestre. Foi bem válido, tipo para dar uma mexida[...]” (P5)

As colocações aludem à valorização de aspectos que outras formações não alcançam, e destacam a reflexão e a disposição para mudanças despertadas. Sobre isso, diferentes autores da área da formação de professores (GARCIA, 1999; HOBOLD, 2018; LIMA, 2007); também destacam os espaços de formação como fundamentais para a transformação de práticas. A racionalidade que circunscreve as práticas docentes precisa ser trabalhada de modo aprofundado, para que seja possível de fato atingir os processos educativos (LIMA, COSME, 2018). Utilizando outras palavras, Hobold (2018) frisou a importância de abordar e tentar mexer nas crenças dos professores durante os processos formativos de desenvolvimento profissional docente, possibilidade que nossas entrevistas parecem ter alcançado.

Da mesma forma, também não podemos deixar de destacar, logo na abertura das análises, a particularidade do período em que as entrevistas foram realizadas — no contexto de uma pandemia mundial, isolamento social, aulas em caráter não presencial há mais de 8 meses e a conjuntura de possíveis consequências psíquicas diversas em reação a todas essas mudanças. A fragilidade vivenciada nessas condições pode ter potencializado efeitos subjetivos do contexto da entrevista, tocando os docentes em aspectos afetivos e emocionais de maneira intensa. Em seus discursos, os professores sinalizaram preocupação com a saúde mental dos estudantes e também de colegas docentes, além da própria condição subjetiva.

“Não sei como está. Não sei como está para eles (estudantes), eu sei como está para mim, né? Hoje o que mais me incomoda é exatamente esse sentimento, eu não sei como está entende?”... Outro ponto são os colegas (professores), gente do céu, eu nunca vi tanta gente doente, fragilizado e mal! Eu não sabia que as pessoas estavam tão mal assim... problema com álcool, drogas, eu estou chocado...” (P2)

“Essa pandemia me deixou mais desmotivada ainda, porque uma das coisas que mais me motiva em dar aula é esse contato com os alunos, em estar lá interagindo com eles e vendo os olhinhos deles brilharem quando eles aprendem alguma coisa, quando eu falo alguma coisa.” (P5)

“...comecei a ter crise de ansiedade e de pânico depois que começou esse tipo de ensino sabe, eu não me sinto realizado agora, esse tipo de ensino não me realiza profissionalmente” (P7)

“A gente está com dificuldade também de saúde mental, os alunos eles nos procuram, eles querem esse trato e a gente sabe que é difícil, a gente não tem perna nem mão para agregar isso tudo. A gente vê essa problemática até com os nossos próprios servidores. Eu vejo em mim, no ano passado eu vi que eu estava extremamente estressado, daí eu vejo que isso acontece com os nossos servidores, quando a gente vai buscar alternativa para melhorar a saúde, em todos os aspectos, mas minha expectativa infelizmente não são tão positivas assim ...” (P11)

Os relatos destacados demonstram as preocupações e os impactos subjetivos das vivências e sentimentos que envolveram a docência no momento pandêmico. Nesse sentido,

Coimbra e Francisco (2020) advertiram sobre as consequências indesejáveis do isolamento social, destacando a saúde e bem-estar emocional. Saviani e Galvão (2021) denunciaram que o que se observou, de modo geral no contexto da educação, foi que nem sequer foram preenchidas condições mínimas para estabelecimento do “ensino”¹⁷ remoto, tais como: acesso ao ambiente virtual, propiciado por equipamentos adequados às necessidades pedagógicas; garantia de que todos estivessem devidamente familiarizados com o uso das tecnologias e preparados para o uso pedagógico das ferramentas virtuais.

Tais condições não se materializaram integralmente para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores. Com relação às circunstâncias específicas do momento pandêmico Santos *et al* (2021) destacaram que se já era longa e extenuante a jornada de trabalho dos professores, no contexto de crise e administração de aulas em contexto remoto, essa jornada expandiu-se sem precedentes e avançou em espaços pessoais, familiares e momentos de lazer, fortemente agudizados pelos impactos do contexto de isolamento social, vivência de lutos, medos, incertezas, mudanças e tensões.

5.1.1 Quem são os professores do EMI?

Participaram dessa pesquisa, 12 docentes, incluindo-se entre eles os coordenadores dos dois cursos técnicos integrados (CTIs) ofertados pelo câmpus da pesquisa, a saber, CTI Química e CTI Informática, sendo a amostra distribuída equitativamente entre professores¹⁸ de disciplinas técnicas e professores da formação geral (seis professores em cada categoria, distribuição ocorrida ocasionalmente). Essa distribuição reflete o universo do grupo amostral pesquisado, pois levantamento prévio da autora da pesquisa identificou que o grupo de professores do EMI do Câmpus Gaspar que atendia aos critérios de seleção dessa pesquisa (tempo de atuação no EMI e ser professor efetivo) era composto por 34 docentes, sendo 16 professores da formação geral e 18 das áreas específicas. O colegiado de Química possui 11 professores e o de Informática sete professores efetivos que atendem aos critérios adotados

¹⁷Saviani e Galvão (2021) utilizam o termo “ensino” remoto com a primeira palavra entre aspas, para destacar sua posição de crítica quanto à denominação, pois sinalizam que não foram atendidos preceitos básicos que sustentam a relação de ensino-aprendizagem nos modelos emergenciais adotados pelas escolas e universidades no contexto pandêmico.

¹⁸Ao longo do texto dessa tese, utilizaremos, de modo geral, genericamente o termo professor e sua flexão no plural professores, quando nos referirmos ao coletivo docente, sem referenciar a distinção correspondente à gênero professores/ professoras afim de tornar a leitura mais fluída, embora, ensejamos que o (a) leitor(a) compreenda que a categoria PROFESSOR abrange tanto professores quanto professoras. No entanto, em momentos em que julgarmos que é importante salientar o gênero, essa distinção aparecerá no texto.

para a seleção amostral dessa pesquisa .

Os participantes eram majoritariamente professores, sendo pertinente advertir que ao levantarmos os dados do universo amostral de professores(as) potencialmente alvo deste estudo, identificamos que havia apenas duas professoras no colegiado de Química e nenhuma professora no Colegiado de Informática. Já no grupo de professores(as) da formação geral, é maior a presença de professoras, representadas por nove professoras, das quais quatro participaram das entrevistas.

Apresentam-se na Tabela 5 algumas informações iniciais sobre características dos professores participantes da pesquisa, procurando-se manter o anonimato da identificação dos docentes. Foi atribuído a sigla P (que remete a professor/professora) seguida de uma numeração aleatória para identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa. No total, quanto ao gênero, participaram da pesquisa quatro professoras e oito professores. As entrevistas foram realizadas no período decorrido entre dezembro de 2020 e março de 2021.

Tabela 4 – Caracterização dos professores entrevistados

1		Identificação	Gênero	Tempo de atuação docente (em anos)	Tempo de exercício no curso integrado do IFSC (em anos)	Duração da Entrevista
	Professores da Formação Geral	P1	M	17	5	01:05:44
2		P2	F	14	7	01:33:19
3		P3	F	12	11	01:26:22
4		P4	M	19	8	01:49:40
5		P5	F	10	4	01:07:07
6		P6	F	16	8	01:21:04
7	Professores das Disciplinas Técnicas	P7	M	5	5	01:20:33
8		P8	M	17	11	01:35:45
9		P9	M	27	10	01:00:42
10		P10	M	17	6	01:26:08
11		P11	M	10	5	01:21:21
12		P12	M	20	11	01:07:24

Fonte: elaborado pela autora

Conforme se pode observar na tabela 5 a maioria dos docentes entrevistados tinha experiência prévia de atuação docente anterior ao ingresso no IFSC. Apenas P7 não possuía experiência docente ao ingressar no IFSC. Consideramos relevante resgatar nesse contexto, a revelação de P7 no momento da entrevista: “*A primeira aula que eu dei na minha vida em sala de aula foi no concurso do IFSC... E foi o único concurso que prestei na vida*” (P7). Com relação a isso, diversos autores (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020; MARCELO, VAILLANT, 2010; TARDIFF, 2014; WONG, 2004) enfatizam a importância da indução profissional docente nos anos iniciais da carreira profissional. O acompanhamento por professores mais experientes, as possibilidades de trocas e colaboração auxilia no que Nóvoa (2017) descreve como “aprender a sentir como professor”. Chama a atenção, que embora P7 tenha declarado em alguns momentos diferentes durante a entrevista sobre sua inexperience profissional docente, não houve relatos do mesmo sobre atividades de indução ou acompanhamento específico de sua inserção docente.

Segundo análises de Alarcão e Roldão (2014), as dificuldades sentidas por professores que estão em início de carreira, se não apoiadas por processos de desenvolvimento profissional, podem culminar em abandono precoce da carreira ou impactar negativamente na construção da identidade profissional do docente. Comumente, professores principiantes enfrentam desafios de várias ordens, desde situações relacionadas a aspectos pedagógicos, passando por gestão de conhecimentos burocráticos, aspectos emocionais e sociais.

Ainda tomando como referência o tempo (em anos) em que os docentes entrevistados atuam nos cursos integrados do IFSC, podemos dividir a amostra equitativamente entre os que estão atuando no curso por até cinco anos (n=4), os que estão atuando entre seis e oito anos (n=4) e os que já atuam há mais de nove anos (n=4), percebendo-se que a maioria deles já não se caracteriza como professor ingressante na carreira EBTT. Contudo, não houve revelações de nenhum dos professores sobre acompanhamento contínuo e específico do ingresso na carreira, sendo que inclusive, quando foram questionados sobre a carreira EBTT e temáticas relacionadas ao Ensino Médio Integrado revelaram, de uma forma geral, pouca informação no momento do ingresso, e não fizeram referência a processos de formação continuada, voltada especificamente à princípios e pressupostos do EMI e/ou da EPT.

Na Tabela 5, apresentamos informações sobre a formação profissional dos participantes da pesquisa. Observa-se que apenas três professores tiveram em sua trajetória pessoal a formação técnica de nível médio: P1, P7 e P9 são egressos da Educação Profissional Técnica. Destaca-se também, que a maioria dos professores entrevistados possui formação em

licenciatura, mesmo quando o recorte é focalizado entre os professores das disciplinas de formação técnica. Apenas um entrevistado não é licenciado (P11), mas revelou na entrevista ter participado de formação complementar para professores em práticas pedagógicas ofertada por meio de pós-graduação (especialização) no IFSC, o que de acordo com diversos critérios adotados atualmente, confere-lhe equivalência ao título de licenciado. Todos os professores entrevistados possuem mestrado e mais da metade já concluiu o doutorado, conforme pode-se observar na Tabela 5.

Tabela 5 – Formação dos professores entrevistados

	Egresso de Curso Técnico Nível Médio	Bacharel	Licenciado	Especialização na área de Educação	Mestrado	Doutorado
P1	X	X	X		X	X
P2	-	X	X		X	X
P3			X	X	X	X
P4	-	X	X	X	X	
P5			X		X	X
P6		X	X		X	
P7	X	X	X		X	X
P8			X	X	X	Em curso
P9	X	X	X	X	X	
P10		X	X		X	X
P11		X		X	X	X
P12		X	X		X	

Fonte: elaborado pela autora

Os dados do Tabela 6 mostram que a formação dos professores que ministra disciplinas para os cursos técnicos integrados apresenta alta qualificação, corroborando com outros indicativos que sugerem que a qualificação docente nessas instituições (IFs) é um fator de destaque. Diferentemente do que ocorre em outros estudos com professores do ensino técnico, por exemplo Espíndola (2022), todos os professores dessa pesquisa possuem formação inicial compatível com o exercício da docência. Para além disso, cinco professores cursaram uma especialização na área da Educação.

Porém, concordamos e recuperamos aqui a perspectiva de Nóvoa que aborda a

formação de professores enquanto desenvolvimento profissional em um *continuum*, portanto não limitada à formação inicial. Nóvoa (2017, p. 1113) argumenta que a formação de professores deve atentar para a preparação, entrada e desenvolvimento profissional docente. Segundo o autor, trata-se de responder: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” Para isso, o autor reafirma que o conhecimento científico e cultural é o alicerce da formação profissional de professores e destaca cinco eixos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública. Em síntese:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Para explorar alguns aspectos que autores do campo da formação de professores destacam para o desenvolvimento profissional docente, indagamos os professores sobre suas disposições para o investimento na carreira docente e sua disposição para atuar com o público adolescente no EMI.

A análise das respostas pautada na análise do conteúdo e análise de prosa permitiu a organização do Quadro 7 que apresenta as motivações iniciais dos professores entrevistados para tornar-se professor. Nóvoa (2017) pondera que a disposição pessoal é um dos alicerces fundamentais para a formação docente. Nesse sentido, o autor sustenta que é preciso conhecer as motivações que levaram uma pessoa a tornar-se professor. Conforme o autor é muito preocupante que essa profissão seja “uma segunda escolha”, por falta de alternativas, ou por suposta “facilidade”, dentre outros aspectos que denotam a fragilidade da profissão. Suas colocações defendem que se valorize a formação docente. O Quadro 7 apresenta as respostas organizadas de acordo com os subtemas identificados, sendo que nele é possível identificar a frequência das ocorrências, intuitivamente, por meio da contagem do registro de cada unidade de análise, que contém o excerto significativo da entrevista correspondente, com grifos em destaque para os sentidos evidenciados.

Dentre os subtemas que emergiram nas entrevistas com os professores do EMI, destacaram-se, de acordo com a frequência de ocorrência: não se via como professor (5); facilidade com o conteúdo de sua formação (2); modelos positivos inspiradores de professores que teve (2); desejo de infância, sempre auxiliava colegas (2); influência familiar positiva (2); segunda opção de carreira (2).

Quadro 7 – Motivações dos professores do EMI para tornar-se professor

TÓPICO: Motivações iniciais para tornar-se professor	Unidades de Análise
<p>*facilidade com o conteúdo de sua formação (2)</p>	<p>“Eu era muito bom. Era a minha melhor matéria, eu era excelente, notas muito altas, nunca precisei estudar. Sabia muito assim, era muito mesmo, e isso foi se encarregando” (P1)</p> <p>“No término do meu ensino médio, eu não sabia o que fazer.Eu tinha afinidade com o conteúdo do curso, então resolvi fazer o curso. Lá no meio do curso eu pedi uma oportunidade para lecionar, assim que comecei...(P12)</p>
<p>* influência familiar positiva (2)</p>	<p>“Eu achava legal, eu tenho professores na família, minhas tias são professoras, era algo que eu me via sendo útil” (P1)</p> <p>“A minha tia é professora, a minha tia é pedagoga, então ela dá aula para os pequenos, então eu lembro que quando eu era pequena eu gostava de ir com ela para a escola (...) eu ficava na sala de aula com ela, assistindo a aula dela e vendo ela com os alunos” (P3)</p>
<p>* modelos positivos de professores que teve (2)</p>	<p>“Eu quero poder fazer pelas pessoas o que este professor fez agora comigo, que é o despertar” (P2)</p> <p>“Eu tinha um apreço muito grande pelas pessoas que tinham me ensinado durante a graduação, e aí eu</p>

	<p>comecei a olhar com mais atenção para os meus professores, para os docentes” (P11)</p>
<p>*desejo de infância, sempre auxiliava colegas (2)</p>	<p>“Eu sempre gostei de dar aula, eu sempre gostei de explicar, então eu lembro que tinha colegas que tinham dificuldade, e eu criava grupos, a escola me dava uma sala de aula para eu poder ajudar os colegas!(...) Eu adorava porque podia usar o quadro e eu sempre gostei” (P3)</p> <p>“A ideia de ensinar já estava nas minhas brincadeiras de criança” (P5)</p> <p>“Eu sempre fui aquele estudante que auxiliava os colegas, então ali acho que já deu o <i>start</i> para a escolha profissiona” (P8)</p>
<p>* não se viam como professor (5)</p>	<p>“Puxa, to fazendo esse curso, eu vou ter que dar aula, como que é isso.. como é que é dar aula , então?(P4)</p> <p>“Eu tinha muita projeção em outras áreas em empreendedorismo ou como autônoma” (P6)</p> <p>Na verdade nunca tive vontade de ser professor, eu queria ser pesquisador, era minha intenção, fazer pesquisa (...) (P7)</p> <p>“Eu me via trabalhando em laboratório ou pesquisa” (...) Ser professor me escolheu, não fui eu que</p>

	<p>escolhi não, eu nunca, eu não achava que eu ia fazer isso, nunca achei, na verdade. (P10)</p> <p>“Não tinha uma motivação, uma inspiração, eu não tinha a mínima noção do que era ser docente” (P12)</p>
*era a minha 2ª opção (1)	<p>“Meu primeiro pensamento era ser médico, fazer Medicina. Minha segunda opção era ser professor (...) com certeza se eu fosse médico hoje, eu também daria aula em algum lugar, com certeza” (P9)</p>
*Não se identificou com o mundo corporativo, foi 2ª opção (1)	<p>“Quando eu cheguei no mundo corporativo eu percebi que eu não tinha aquele perfil (...) eu olhava para o meu chefe e eu falava assim: “Eu não quero ter a vida dele” (...) e aí eu comecei a olhar com mais atenção para os meus professores, para os docentes (estava na pós-graduação) (P11)</p>

Fonte: elaborado pela autora

Da análise do Quadro 7, pode-se perceber que a maioria dos professores não tinha a intenção de se tornar professor. Cinco deles, afirmaram claramente que não almejavam serem professores; outros dois admitiram como “segunda opção”. A partir dessa informação inicial, é possível vislumbrar diferenças de comprometimento com a educação que posições tão distintas no desejo de tornar-se professor poderiam sustentar. Pondera-se que este recorte toma em análise apenas parte inicial de uma trajetória, porém desejamos salientar essa heterogeneidade de partida, não a desprezando.

Paulo Freire (1996) na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” enfatiza que ensinar não se circunscreve em transferir conhecimento, e ressalta a natureza desse processo como uma especificidade humana que exige do professor competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade, tomada

consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos, e estar consciente de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Para Freire: “A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo da competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (FREIRE, 1996, p. 95).

Ainda que haja desvalorização da carreira docente em diversos aspectos e âmbitos, “Quem escolhe essa profissão precisa encontrar sentido no que está fazendo, trata-se de uma atividade que precisa ser parte do projeto de vida” (SANCHES, 2019, p. 107); por isso foram feitas perguntas a respeito dessa temática aos professores entrevistados.

Analisando as respostas de uma forma geral, os professores do Ensino Médio Integrado não enfatizaram com veemência seu papel formador e tampouco resgataram a relevância de seu fazer docente. Suas declarações apresentaram, na maior parte dos casos, pouca reflexão crítica, consistente e aprofundada sobre o papel do professor na educação. P6 foi a única participante a mencionar a “formação integral, crítica e consciente” durante as entrevistas. Mais uma vez, relembremos que os professores entrevistados possuem formação pedagógica, quase a totalidade dos entrevistados são licenciados, portanto, se suas reflexões acerca de seu papel profissional apresentam-se pouco aprofundadas, podemos questionar como estão sendo formados esses professores e em quais subsídios teóricos sustentam suas práticas. Ademais, mesmo que o processo de formação inicial tenha deixado lacunas em suas formações, entendemos que a formação continuada pode ser um importante apoio para o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, as formações continuadas e as “Semanas Pedagógicas” poderiam contribuir para fomentar discussões críticas e que ampliem a compreensão dos docentes acerca do papel social, científico, político e tecnológico dos Institutos Federais, bem como subsidiar e fundamentar concepções e práticas pedagógicas.

Entre aqueles que expuseram em suas motivações iniciais apreço e referências positivas da profissão docente, evidenciamos que trouxeram em suas falas duas dimensões bastante conhecidas da docência: (1) o domínio do conteúdo, e (2) a dimensão da relação e do trabalho sobre e com outrem, a exemplo do que Tardiff e Lessard (2014) descrevem como profissão de interações humanas. Assim P2 declarou: “**Eu quero poder fazer pelas pessoas o que este professor fez agora comigo**, que é o despertar”. Nesse sentido, resgatamos a enunciação dos autores supracitados: “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. (TARDIFF, LESSARD, 2014, p. 35). Dessa forma, evidencia-se a centralidade que a relação assume.

Nesse sentido, relembremos mais uma vez o educador Paulo Freire (1996) que destacou “a capacidade que tem a experiência pedagógica para desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Nessa perspectiva o autor discorreu sobre amorosidade; “lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 1996, p. 144).

Em uma obra voltada à formação de professores, Sanches (2019, p. 30) sintetiza de forma simples porém vigorosa: “professor não é *dador* de aula; professor é materializador de sonhos, é construtor de identidades humanas. Portanto, nosso papel é constituir saberes e afetos entre essas relações”. A autora critica a formação tecnicista e defende a formação sensível e humanizadora pautada em princípios freireanos. Mais adiante em suas reflexões, ao tratar da relação estabelecida com juventudes, a autora sublinhou a importância de que o professor demonstre atenção às necessidades dos alunos, já que de acordo com a autora, o jovem quer ser “olhado”, portanto é extremamente deletério que o professor se apresente com indiferença. A autora sintetiza: “Poucos profissionais reúnem tantas condições de fazer diferença na história de vida de um ser humano quanto um professor. Fundamentalmente, porque se trata de uma convivência muito intensa. São duzentos dias letivos” (SANCHES, 2019, p. 51). Nas análises das entrevistas com os estudantes, será possível depreender que os alunos do IFSC referiram-se a esse papel da convivência e expressaram valorizar a vivência e aprendizagens promovidas nesses espaços e momentos.

Ainda buscando compreender as motivações que perpassaram o ingresso dos professores na carreira EBTT, foi possível identificar que boa parte dos professores entrevistados (seis) buscava a carreira universitária, mas o IF foi a oportunidade que apareceu. Apenas um professor, dentre os três que indicaram ser egressos do curso técnico atribuíram à essa experiência pessoal seu desejo pela docência na EBTT. Chama a atenção os relatos de professores que prestaram concurso alegando não conhecer os IFs e as especificidades da carreira. O Quadro 8 apresenta a análise das motivações dos professores para o ingresso na carreira EBTT.

Quadro 8 – Motivações que perpassaram o ingresso dos professores do EMI na carreira EBTT

Tópico: motivações que perpassaram o ingresso na carreira EBTT:	Unidades de Análise
História pessoal, professor com formação em curso técnico	“É que eu fiz o técnico” (P1)

<p>Buscava a carreira universitária, mas o IFSC foi a oportunidade que apareceu (6)</p>	<p>“Eu tinha na minha mente que minha carreira ia ser universitária e eu estava criando condições para isso. Por incrível que pareça, foram essas condições que me levaram para a educação básica, porém quando eu construí todo o meu currículo, eu contruí pensando na educação superior(...)” (P2)</p> <p>“Tinha um rapaz no mestrado que ele já trabalhava no IFSC de Jaraguá (...) aí abriu o concurso e ele: “ P3, você não quer fazer o concurso para o IFSC? “ Mas aí eu disse: o que é o IFSC? Não sabia o que era! (...) eu fui conversar com a minha professora do mestrado sobre o concurso e disse: “ A senhora acha que vale a pena fazer o concurso sobre esse negócio que eu não sei o que é? E ela disse: “Não, P3, vale, é uma Instituição Federal!”</p> <p>“E então antes de terminar o doutorado, eu consegui passar no concurso do IFSC né. (...) Foi meu 5º concurso, não fiz tantos assim" (prestou concurso para 3 universidades e 2 institutos). (P5)</p> <p>“Na verdade faltava uns 10 meses para terminar o doutorado, eu vi o concurso, nunca tinha prestado um concurso, falei: “ ah, esta na hora de começar a prestar alguns concursos para começar a me</p>
---	--

	<p>habituar...Só que depois de cinco meses já me chamaram, foi coisa muito rápida, não consegui terminar o doutorado, vim pra cá, aí pensei: “ vou ali, tenho um pouquinho de experiencia docente (...) daí quando surgir a oportunidade de ir para a universidade, é isso que eu faço. Mas eu amei, eu tive uma grata surpresa quando eu cheguei no IFSC... Eu vi assim que dá pra fazer pesquisa, dá pra fazer extensão, eu comecei a olhar assim” poxa, isso me abre muito mais portas que a própria universidade“ ... daí hoje eu falo que posso dizer que sou realizado profissionalmente.(P7)</p>
<p>Buscava bom salário e estabilidade (1)</p>	<p>“O primeiro concurso que eu passei foi para rede do Estado. Mas em termo salarial, não atendia às minhas demandas, porque eu já estava grávida da terceira filha e assim com bastante dificuldades financeiras e aí eu tive que ter cautela (...) não aceitei a vaga (...) vou fazer doutorado e vou tentar universidade (...) eu atuei no (ensino) privado e quando eu passei por aquela experiência eu observei que o ensino privado não nos dá estabilidade, eu posso ficar um ano lá e depois ficar sem emprego (...) E aí eu decidi investir em alguma Universidade Federal ou Instituto Federal, eu fiquei de olho nos dois, fui fazendo os concursos que apareceram” (P6).</p>

<p>Era docente em outras redes, foi a oportunidade que apareceu (2)</p>	<p>“A gente pegava o que aparecia (...) Mas puft, mudou, pintou concurso, fiz e tal” (P4)</p> <p>“O IFSC caiu no meu colo também. Eu não tinha a mínima noção, isso que é interessante, até porque foi 2010 que eu entrei, então a lei de criação é de 2008... foi um colega tutor de ensino à distância que compartilhou a notícia do concurso aberto” (P12)</p>
<p>Conhecia a Rede e quis fazer concurso para o IF (3)</p>	<p>“Eu já sabia da existência dos Cefet, eu queria conciliar tanto ensino superior com o ensino médio, minha expectativa (ao terminar o mestrado) era buscar um concurso do IF (P8)</p> <p>“Eu gostava de fazer pesquisas, e considerei que nos IFs seria mais efetivo essa parte” (P11)</p>

Fonte: elaborado pela autora

Conforme pode-se perceber pelo exame das informações no Quadro 8, ao discorrerem sobre o processo de aproximação com a Rede Federal de Ensino, foi comum a atribuição de ingresso fortuito, sem intencionalidades, sendo que muitos visavam a carreira universitária, o que portanto não os colocaria em atuação profissional com a faixa etária adolescente e na educação básica. Além disso, não estava no horizonte filosófico o compromisso com a educação profissional e técnica. Assim, o comprometimento com a EBTT precisaria ter sido instigado nos processos de formação continuada, pois nem mesmo na formação inicial estes professores exploraram e conheceram as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, visto que ao serem questionados nas entrevistas especificamente sobre momentos, disciplinas ou alusão à formação voltada para a Educação Profissional foi unânime a revelação de que a EPT não foi objeto de estudo em suas formações iniciais.

Nesse sentido, ao discutirem sobre a Educação Tecnológica no século XXI, Bazzo, Bazzo e Pereira (2016, p. 24) advertem que:

Antes de tudo, o professor precisa ser capaz de **acolher os seres humanos**, independente da classe social, grupo étnico e racial, que estará com ele em sala de aula; que ele saiba fazer com que áridos assuntos acadêmico-científicos também repercutam as aspirações, as motivações e os desejos dos estudantes; que suas escolhas metodológicas estejam em consonância com os diferentes ritmos dos participantes do processo educativo; que saiba privilegiar a aprendizagem em detrimento de um ensino apenas transmissor, e principalmente em detrimento de um ritual burocrático que embala e guia seu cotidiano profissional.

Na citação destacada, evidencia-se a necessidade de acolhimento e a pertinência de uma formação profissional docente sólida e vigorosa que potencialize ações e práticas educativas sensíveis às necessidades dos estudantes e comprometidas com a formação integral do sujeito.

Nesse contexto de investigação e análise, procuramos compreender quais sentimentos e percepções os professores reconhecem ao interagir com as juventudes. De forma geral, a análise das entrevistas permitiu constatar que há uma preferência e gosto pelo trabalho com esse público, tendo os professores, de uma forma geral, relatado uma pré-disposição positiva em relação às juventudes. Não são raros também, os discursos que aludem à concepções que remetem a crença no impacto da atuação nesse momento peculiar do desenvolvimento humano. O quadro 9 sintetiza os sentimentos e percepções dos professores relacionadas às juventudes. Neste quadro apresentamos os principais temas identificados no domínio da categoria em análise, indicando na coluna ao lado, quais participantes referiram-se ao tema. A contagem intuitiva do número de participantes que se referiu ao tema, denota a frequência em que ela apareceu nos relatos dos professores, de uma forma geral. Optamos por selecionar algumas unidades de análise que deram origem à organização dos temas e das categorias, para subsidiar a melhor compreensão a respeito das mesmas.

Quadro 9 – Sentimentos e Percepções dos professores do EMI em relação às juventudes

Tópico	Temas	Participantes	Exemplos de Unidades de Análise (Excertos)
Sentimentos e percepções relacionados às juventudes	Preferência admitida por gostar mais, sentir-se bem com o público	P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12	“Eu me sinto muito a vontade de trabalhar com o EM pela questão que o que a gente faz e fala eles

			<p>topam”.(P3)</p> <p>“Eu adoro, eu adoro, gosto muito, eu me esforço inclusive para falar a língua deles, pra entrar nas gírias... Eu estou com eles nas redes sociais, tem aqueles professores, - “aí, eu não vou adicionar e tal”- Eu adiciono, não vejo problema nisso. (P5)</p> <p>“Essa garotada tem uma energia que contagia a gente, então a gente passa a se sentir mais novo parece, renovado...” (P7)</p> <p>"Eu gosto de estar perto dos adolescentes, não sei como vai ser isso daqui a dez, quinze anos, mas gosto de estar com esse público.... acho que é uma forma de a gente também se sentir jovem” (P8)</p>
	Crença no impacto	P1, P2, P6, P8, P9, P11	"Estando em sala de aula com jovens do ensino médio a gente observa o quanto eles precisam desse

		<p>apoio, dessa estrutura, dessa instituição escolar e do trabalho em equipe.” (P6)</p> <p>“Os adultos (alunos) não demonstram aquela magia... quando você percebe no adolescente a descoberta, é uma realização.” (P9)</p> <p>“Eu gosto bastante, claro, eles não tem a seriedade que nós temos. Eu acho que o nosso impacto no integrado é muito maior, a capacidade da gente mudar a vida desses alunos, é uma oportunidade maior do que quando eu dou uma aula no curso superior.” (P11)</p>
Amadurecimento e aprendizagem para lidar com o público adolescente	P1	<p>“Eu passei da fase de irmão mais velho para fase do pai. Quando você começa, você é o irmão mais velho, com o tempo você se torna menos permissivo, mais chato, discorda de muitas coisas”(P1)</p>
Preferência em oposição à trabalhar com pequenos, sem declarar afinidade	P4	<p>“Sempre preferi os maiores, quando podia optar, evitava as séries iniciais do fundamental ,pois considerava que o professor</p>

	específica com o público adolescente		deveria ser mais experiente para lecionar nessas turmas.” (P4)
--	--------------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Julgamos pertinente conhecer os sentimentos que perpassam a atividade docente com seu público, pois partilhamos do entendimento de Rios (2010, p .24) que “[...] no ser do professor e do aluno que ele procura educar entrecruzam-se sentir, saber e fazer”. Em sua tese, Terezinha Azerêdo Rios expôs que a prática docente competente, admitida como de boa qualidade, constitui-se em um espaço de entrecruzamento do bem e da beleza, confluindo com ideias de fruição e prazer. Assim, pode-se inferir que provavelmente essa pré-disposição positiva para lidar com o público específico do EMI provavelmente tem impactos positivos na prática docente.

Pondera-se aqui, em concordância com outros autores, como por exemplo Dalben (2020), que a formação de professores é complexa e envolve inúmeras dimensões, dentre elas a dimensão pessoal é importante pois os professores tem suas histórias de vida próprias e seus valores construídos a partir dessas histórias. Segundo Dalben (2020, p. 145):

[...] o docente precisa enxergar-se como referência pessoal e profissional para enxergar o seu aluno nas mesmas condições, enxergar os seus colegas, sua escola e estes em relação às demais escolas do sistema, para, em círculos cada vez maiores de conhecimento, conseguir compreender criticamente o contexto no qual se inserem.

Por estes motivos, justificados por meio dos autores e citações aqui evocados, fica explicada nossa preocupação em conhecer como se sentem os professores ao trabalharem com o público adolescente. Complementando essa reflexão, Lima e Farias (2020) alertam que o fazer docente não é neutro, é, ao contrário, perpassado por crenças, valores e representações que os professores construíram sobre seu papel social, suas percepções sobre os alunos pobres, negros, homossexuais, dentre outros aspectos. Por isso as autoras defendem que “tomar consciência desses elementos a partir da reflexão sobre a prática docente é fundamental, pois eles reverberam no modo de constituir-se como profissional docente e de ensinar, nas relações cognitivas e socioafetivas” (LIMA; FARIAS, 2020, p. 170).

5.2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO EMI SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO

Ao serem questionados sobre aspectos que consideram que podem contribuir para a permanência e êxito dos estudantes no Ensino Médio Integrado, os professores identificaram muitos pontos, dando ênfases diferentes para cada um deles, de acordo com suas concepções individuais. A fim de organizarmos a apresentação da ampla gama de respostas analisadas, elaboramos o quadro 10 com base na análise de conteúdo pautada em Amado (2014). Assim, as análises propiciaram a divisão da categoria Concepções dos professores a respeito de aspectos que favoreçam a permanência estudantil em três tópicos centrais identificados como: (1) ações institucionais; (2) ações dos professores; e (3) sugestões elencadas para melhorar a permanência e êxito estudantil. O quadro elaborado também apresenta a ocorrência dos itens, por participante. A observação intuitiva da frequência em que ocorreram as menções aos temas, denota quais apareceram de maneira mais persistente.

Quadro 10 – Concepções dos professores do EMI a respeito de aspectos que favoreçam a permanência estudantil

Categoria: concepções dos professores a respeito de aspectos que favoreçam a permanência estudantil

Tópico	Temas	Participantes
1) Ações institucionais	Projetos de Extensão	P2, P3, P6, P8, P11
	Viagens, atividades integrativas, jogos, feiras	P1, P5, P11
	Bolsas de Pesquisa e Extensão	P3, P11
	Ações dos núcleos (Neabi, NAE) 0	P1, P11
	Auxílio financeiro PAEVS	P4, P8, P11
	Diálogo escola-família	P6, P11
2) Ações do professor	Abertura e proximidade, diálogo com professores, EMPATIA, acolhimento	P3, P7, P8, P9, P11
	Atendimentos dos professores em horários extra-classe	P3, P4, P7, P11
	Conectar com a realidade do sujeito	P4, P6, P7
	Didática	P6, P9

	Ponte com o mundo do trabalho	P6, P7
	Abordagem diferenciada do conteúdo	P4
	Diversificar os processos de avaliação	P4
	Interdisciplinaridade	P6
	Diminuir número de reprovações ¹⁹	P7, P8
3) Sugestões para melhorar a permanência estudantil	Reafirmação/fortalecimento do vínculo e proximidade professor-aluno	P2,P3, P4, P6, P7, P8, P9, P12
	Ampliar bolsas e incentivar alunos a participarem de projetos	P2, P3, P7,P8, P11, P12
	Ampliar/manter atendimentos extra-classe	P3,P4, P7, P11, P12
	Ampliar espaços de diálogos, debates	P1, P5, P11
	Aproximar-se da comunidade dos alunos	P1,P6, P11
	Discutir questões profissionais/orientação profissional — relação escola-trabalho, fortalecer estágios	P5,P6, P7
	Reformular PPCs	P2, P8, P12
	Atenção a reprovações	P7, P8, P9
	Formação continuada	P9, P12
	Coordenação Pedagógica precisa ser mais ágil, melhorar acompanhamento contínuo dos alunos	P11, P12
	Mediar vínculo entre alunos	P6
	Controle da frequência dos alunos por catracas	P11
	Tendem a avaliar que IFSC já faz de tudo	P10, P11, P12

Fonte: elaborado pela autora

Dentre as ocorrências que se referem ao tópico ações institucionais, encontram-se:

¹⁹ Optamos por alocar o tema “ diminuir o número de reprovações” no tópico “ações dos professores”, porém, entendemos que a temática da reprovação e seus impactos envolve discussão e atenção institucional, não restringindo-se à uma ação individual docente. Discussões sobre esse aspecto serão apresentadas no texto em contexto oportuno. Em análise estrita, a opção aqui demarcada, de certa forma inspirou-se na dinâmica que ocorre nos conselhos de classe, em que a “decisão” sobre reprovações é costumeiramente definida pelo professor, bem como na tônica dos relatos apresentados, que centralizavam-se na prática docente, embora tenhamos clareza de que o tema precise ser amplamente discutido e considerado política e institucionalmente.

(a) viagens, atividades integrativas, jogos, feiras; (b) projetos de extensão; (c) bolsas de pesquisa e extensão, (d) ações dos núcleos (Neabi, NAE); (e) auxílio financeiro PAEVS e duas ocorrências de menção ao diálogo família-escola. Observa-se que boa parte dos aspectos citados nesse tópico, senão todos, foram severamente impactados pelas medidas de distanciamento social adotadas na Pandemia de Covid-19, momento em que as entrevistas foram realizadas.

Não ocorreram viagens de estudo, nem atividades integrativas durante o período pandêmico. As atividades de extensão que envolviam contato direto com a comunidade foram substituídas por trabalhos de levantamento bibliográfico. A maioria das atividades de pesquisa também foram igualmente replanejadas, com alterações significativas de suas propostas iniciais, evitando a necessidade de contatos presenciais. Os diferentes núcleos tiveram suas atividades suspensas por bastante tempo (meses), pois inicialmente acreditava-se que a suspensão das atividades seria por um período não tão longo. Alguns, conseguiram retomar suas ações por meio de intervenções mediadas por recursos da internet, após meses de pandemia e inoperância interativa com a comunidade escolar, porém a frequência dessas ações foi pequena se comparada com a que ocorria presencialmente no contexto pré-pandemia. Além disso, a adesão do público alvo na participação dessas atividades foi notoriamente restrita e pequena.

Importa salientar, que entre os 12 professores entrevistados, apenas dois discorreram sobre a aproximação com a família como aspecto importante para promover a permanência e êxito estudantil. Dayrell e Jesus (2016) demonstraram a importância do apoio da família para que os estudantes suportem o desafio da permanência estudantil. Em adensamento das análises, preocupa perceber que os diálogos escola-família durante o contexto pandêmico foram reduzidos, pois a “presença” da família na escola não ocorreu. A Coordenadoria Pedagógica (CP) foi um dos setores que assumiu a tarefa de contactar familiares de alunos que não estavam entregando as atividades no período de ANP, situação mencionada e também criticada pelos docentes. Possivelmente, a CP tenha ficado sobrecarregada com essa e outras tantas tarefas. As dificuldades para essa mediação foram imensas, pois as rotinas de todos estiveram muito alteradas nesse contexto. Ocorreram algumas reuniões pontuais e virtuais com grupo de pais de estudantes do integrado em momentos estratégicos, firmados pelo IFSC, como acertos e informações sobre as ANP e viradas de semestre.

Sobre a proximidade com a família, resgatamos o relato de P11:

[...] Se eu tivesse presencialmente, eu acho que trazer a família para perto do IFSC é essencial em termos do integrado, porque eles têm que estar presente. A gente fez um evento que a gente chamou as famílias, era “Integrar a Vida”, era em um sábado...Foi em um sábado, a gente tinha várias coisas, aula de yoga, a gente tinha futebol, campeonato de vôlei, campeonato de tudo o que você imagina tinha lá, foi bem legal. Foi dentro do setembro amarelo de 2018, 2019, eu acho. Foi bem legal, envolveu todo o câmpus, vários professores... E esse tipo de trabalho que envolve muita coisa, a gente sabe que envolve servidor, envolve trabalhar no sábado, envolve sábado letivo, envolve todo um esforço e isso é bem complexo de ser gerido, mas foi bem efetivo. (P11)

O outro aspecto, este bastante enfatizado no tópico ações institucionais, alude ao auxílio financeiro, seja por meio de bolsas de pesquisa e/ou extensão ou por meio de programas de assistência estudantil (Paevs). Essas colocações expressam a concepção de que a questão financeira teria papel significativo dentre os aspectos que sugerem influenciar a permanência dos alunos. Outras pesquisas (COELHO, 2014) já demonstraram que os alunos parecem não reconhecer esse aspecto como prioritário em suas concepções sobre permanência e êxito escolar; embora reconheça-se que status sócio econômico influencie na evasão escolar (COTRIM-GUIMARÃES; DORE, 2018).

O segundo tópico analisado no quadro revela as ações do professor descritas pelos docentes entrevistados. Nesse tópico, emergem relatos em torno do vínculo e da proximidade entre professor-aluno. Aparecem palavras como afetividade, empatia, acolhimento; e também a “conexão” com a realidade dos educandos. A maioria das sugestões apresentadas pelos docentes acerca da promoção de permanência e êxito estudantil também orbita nessa temática. Embora este tema/subtema afeto — relação professor-aluno — desponte como o de maior número de ocorrência, os relatos dos professores são mais ambivalentes, ambíguos e contraditórios quando analisados profundamente, quando comparados aos relatos dos estudantes que apresentaremos mais adiante. A análise de prosa que desenvolveremos na continuidade das análises, vai explicar e evidenciar que embora os docentes citem a afetividade em seus discursos pró-permanência e êxito no desenvolvimento das entrevistas, os relatos das ações e práticas cotidianas nem sempre se coadunam com essa perspectiva. Em contraponto, no relato das entrevistas com os estudantes, parece ser mais consistente e clara a demanda por *Acolhimento*. Caberia discutir, em estudos futuros, como (e se) os professores estão exercendo esse acolhimento que eles indicam valorizar e reconhecer.

Concordamos com Sanches (2019), acolher é tarefa essencial de um professor, e a autora sugere que esse movimento seja acompanhado por constantes auto-avaliações dos educadores a respeito de como a relação está se estabelecendo com o grupo de alunos, quais as dificuldades, quais os pontos que estão avançando, o que precisa ser mais enfatizado com e

no grupo. A observação constante, aliada à reflexão e a busca por alcançar os objetivos e intencionalidades da ação docente auxiliam na manutenção do sentido da práxis educativa.

Em alinhamento com essa perspectiva, resgatamos o estudo de Freite *et al.* (2012), autores portugueses que trouxeram para a centralidade da formação de professores a importância da formação emocional dos docentes, abrangendo princípios ético-morais e aspectos afetivos que regulam o clima emocional vivido em sala de aula. Os autores justificaram a atenção à dimensão emocional argumentando que a docência centra-se em interações pessoais intensas que promovem trocas emocionais abundantes. É importante que o professor saiba reconhecer e lidar com suas emoções, para poder exercer o papel que tem no desenvolvimento dos alunos com responsabilidade e competência. Segundo os autores, apenas tardiamente, na década de 1990, o campo da formação de professores despertou para o trabalho na dimensão emocional da docência. Cumpre enfatizar que, embora os professores entrevistados tenham citado a importância de *Acolher*, nota-se a ausência de elaborações mais aprofundadas sobre como de fato realizar esse acolhimento, ou mesmo exemplificações que pudessem explicar essa concepção. Recorremos a alguns autores para examinar essa discussão teoricamente.

Iniciamos por Rios (2016, p. 53), que declara: “Quem ensina, ensina algo a alguém”; notabilizando o aspecto relacional do ensino. Nesse ponto, entendemos que a Didática é ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, visto ser o campo que se aprofunda sobre a teoria e prática do ensino. Interessante notar que apenas dois professores (P6 e P9) fizeram referência à didática como ponto impactante para a permanência estudantil. Dessa constatação, depreende-se que a preocupação didática não parece se constituir como ponto de análise, segundo o entendimento dos professores, para discutir a permanência e êxito estudantil, ainda que possamos admitir incluir outros dois subtemas que apareceram no item 2 do Quadro 7 como estritamente relacionados à didática, a saber: abordagem diferenciada do conteúdo e diversificar os processos de avaliação.

Soa-nos preocupante que os professores não tenham conclamado aportes da Didática para discutir a permanência dos estudantes. Esse silenciamento das questões didáticas poderia estar relacionado com o distanciamento do professor, parecendo que docentes alijam-se dos processos de exclusão escolar dos estudantes, atribuindo centralidade aos projetos e bolsas concedidas como fortes aspectos para a promoção da permanência. Nesse sentido, questionamos: onde estão as reflexões de cunho pedagógico dos professores acerca da temática da permanência e êxito estudantil? Em que medida, a formação continuada destes docentes, permite que sejam mobilizados aportes da Didática e maior consciência política

sobre seu papel na formação integral das juventudes? Evocamos a compreensão de desenvolvimento profissional docente enquanto processo contínuo (MARCELO, 2009) individual ou coletivo, organizado no local de trabalho dos docentes e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, realizadas formalmente ou informalmente. O autor destaca contribuições da Didática para o processo de desenvolvimento profissional, atribuindo especial importância a questões que permeiam o ensino e a profissionalidade docente, mencionando aspectos da autonomia docente, currículo e espaços de decisão.

Resgatamos também as considerações de Ranghetti (2013) sobre o sentido e significado da relação pedagógica no processo de educação formal, o que nos ajuda a compreender o papel que essa postura de acolhimento e dialogicidade pode significar na relação pedagógica. A autora sustenta que as atitudes dos professores afetam a construção da relação que se constrói entre os sujeitos e o conhecimento. Em suas argumentações, a autora propõe que alguns pressupostos sejam necessários ao professor, tais como: conhecimento de si mesmo, abertura, humildade, consideração, espera e parceria. Em suma, a autora defende “[...] um espaço em que professores e alunos, sujeitos do processo, desvelam, criam, recriam, aprendem, ensinam, afetam e são afetados, encontrando-se consigo mesmos e com o conhecimento para constituírem-se” (RANGHETTI, 2013, p. 1).

Para que a relação se desenvolva nesse sentido, são evocadas características fundantes da relação pedagógica: respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e liberdade para expressar conhecimentos e sentimentos. Tais formulações se alinham com a proposta freireana de educação libertadora pautada na constante defesa em favor do diálogo, da troca e da partilha entre educador e educando. O professor, consciente da inconclusão e do inacabamento e de sua infundável capacidade de aprender, e de que, “é sujeito que ensina, mas que também aprende”, e que portanto precisa estar aberto para escutar os educandos em suas dúvidas, receios e incompetências provisórias, deve estar aberto ao diálogo (FREIRE, 1996). Essa postura, segundo Freire, exige querer bem aos educandos, o que em outros trechos ou obras ficou cunhado como “amorosidade”. Utilizando outras palavras, mantendo os ideais invocados por Freire, Ranghetti (2013, p. 10) conclui:

Viver o processo educativo num cenário habitado pela afetividade é conceber a escola como espaço com vida/vidas. Vidas em processo de constituição, de descobertas. Vidas em comunicação, fazendo-se em meio à história, à ciência, aos sonhos, desejos, emoções e sentimentos [...] Afetividade é afetar e ser afetado pelo outro [...] isso pressupõe humildade, parceria, reciprocidade [...]

Embora boa parte dos professores cite a afetividade e o “acolhimento” como estratégias para permanência e êxito estudantil, ao contrastarmos esse aspecto com as percepções que os alunos revelaram em suas entrevistas, notamos dificuldades e impasses na efetivação de movimentos docentes em prol deste acolhimento, especialmente no contexto pandêmico. Poucos professores admitem essa dificuldade, em muitos relatos ela fica encoberta na dificuldade de contato visual com alunos que mantêm as câmeras fechadas nos momentos de aulas síncronas e na impossibilidade de real acompanhamento do estudante pelas mediações que ocorrem (queixa comum nos relatos docentes no contexto de ANP). Particularmente com relação ao contexto de ANP, circunstância vivida no momento da coleta de dados, os alunos se queixaram da perda do contato com os professores, destacando que a comunicação e a interação com os professores ficou mais restrita. Segundo as informações obtidas nas entrevistas com os alunos, nem todos os docentes disponibilizaram horários para atendimento extra-classe online no período pandêmico, o que contrasta com a postura de abertura, diálogo e acolhimento que os professores sugeriram ser importantes para a permanência e êxito estudantil. Ainda, segundo os estudantes, mesmo havendo essa disponibilidade por parte de alguns, os relatos indicaram que foram sentidas como muito mais limitadas que as oportunidades pré-existentes à pandemia, tais como ir até a sala dos professores, ou “cruzar” com um professor pelo câmpus e poder abordá-lo. Os estudantes também apontaram demora em receber resposta de e-mails de professores, comunicação muito circunscrita e “distanciamento”.

Outro aspecto que julgamos importante destacar, é que os professores, de uma maneira geral, não disponibilizaram WhatsApp para comunicação com os alunos durante as ANP, sendo essa a ferramenta que os jovens mais apreciam, particularmente pela agilidade e familiaridade de uso da ferramenta em seus celulares. Ademais, os alunos se queixaram das plataformas utilizadas pelo IFSC no contexto de ANP, pelas constantes instabilidades e dificuldades de acesso. Esse “clima” de desconexão parece ter sido captado e frugalmente abordado por P2 que admitiu em sua entrevista, “A escola não está sendo espaço de escuta, acolhimento” (P2), embora os demais professores entrevistados não tenham adentrado mais profundamente nas discussões e reflexões concernentes a estas dificuldades.

Ainda falando sobre permanência, destaca-se a reflexão de P5, que parece resumir e englobar em larga medida concepções declaradas tanto por estudantes quanto por docentes: ***“Eu acho que muitos alunos amam o IFSC muito mais por tudo que o IFSC oferece além das aulas, as palestras, os eventos, muito mais que sala de aula”***. Também P8 argumentou nesse sentido, analisando no diálogo da entrevista, que havia uma construção de sentido de

pertencimento do estudante, compreendendo essa construção em um contexto de acolhimento, empatia e vínculo. Segundo P8, essa construção e vinculação era forte no momento de implantação dos cursos integrados, com os primeiros alunos e servidores, porém ele entende que com a rotatividade de servidores e aumento do número de alunos no câmpus, tenha havido prejuízos e perdas nessa compreensão.

P8 mostra-se muito comprometido, preocupado e envolvido com os processos que envolvem a permanência e êxito estudantil. Segundo P8, *“Quando um aluno evade, é um atestado de que estamos falhando sabe... atesta nossa incompetência... tínhamos que ter criado mais alternativas”*. No entanto, esse entendimento não é consensuado por outros docentes. Alguns discursos docentes denotam aspectos contraditórios e revelam concepções meritocráticas, que atribuem causalidade externa e tendências incontornáveis à evasão estudantil. Nesse sentido, P9 relacionou o processo de ingresso estudantil por meio de prova como fator preditivo para a permanência escolar:

“Eu vou dizer já assim... a gente tem uma grande vantagem aí no IFSC sabe, a gente já seleciona os alunos que vão entrar. Eles já passam por uma prova, e isso por si só já os diferencia, e ninguém vai fazer uma prova para entrar no lugar lá, se ele não vai continuar, se ele não vai querer ficar. Então se ele optou por fazer essa prova é porque ele vê naquela instituição uma importância diferente das outras. Então pra mim isso é fundamental para permanência e êxito sabe, já começa aí. Não que eu não tô dizendo para você assim que tem que ser mantido isso, não, não. Não estou dizendo que tem que ser mantido, estou dizendo que é fato, o fato é esse. Se a gente faz o processo seletivo: nós já selecionamos os alunos, dentre um universo lá, que quer fazer aquilo ali. Então isso ajuda na permanência e êxito tá, então começa aí, depois que eu vejo, a estrutura da escola com certeza é fundamental também, e depois o próprio trabalho da equipe: dos professores, dos técnicos, enfim de toda a equipe. As oportunidades que a escola oferece: de estágio, de bolsa, de pesquisa, de extensão, enfim. Aí vem tudo isso né, vem toda a oferta da instituição. E é assim, é isso que mantém. Para mim é isso que mantém os alunos no integrado, pensando em integrado tá, para mim é isso que segura os alunos”.

O discurso de P9 revela uma concepção alinhada à perspectivas meritocráticas enaltecendo um suposto reconhecimento de valoração atribuída à Instituição de Ensino e àqueles que são aprovados no processo seletivo dela. Seu discurso apresenta algumas contradições, melhor expressa pelo exame de outros excertos da entrevista, mas que denota de uma forma geral, uma compreensão reducionista e parcial do fenômeno da evasão escolar. Esse mesmo docente, todavia, mais adiante na entrevista, atribuiu destaque à afetividade, como diferencial que ele atribuiu ao contexto mais amplo do curso técnico integrado de Química, quando comparado ao de Informática, evidenciando as contradições de suas concepções.

*“Eu digo assim, para ser professor tem que saber o que você vai ensinar; saber o conteúdo; você precisa saber como vai ensinar isso; e terceiro: **precisa ter o mínimo de empatia, de afeto**. Então pode fazer sem ter afeto!? Pode ser, pode dar certo, eu tive professores que não tinham afeto nenhum e me ensinaram perfeitamente o assunto sabe. Mas é.. acho que para mim é legal, é interessante ter também esse fator sabe... os dois primeiros não podem faltar, **você precisa saber o que está ensinando, e precisa saber como ensinar, isso é fundamental. E para mim se tiver uma parte de empatia, de afeto, principalmente com o pessoal do Adolescente é preferível**. Pior se você não tem afeto e ainda é estúpido, grosso, sabe, cavalo, aí você afasta mesmo, ainda mais se o menino não se identificou com o curso. Ainda tem esse problema. Porque apesar de eles fazerem a prova; entrar no IFSC; saber que querem aquilo ali; quer dizer saberem né!? Não são todos, alguns não tem indicação, alguns chegam lá porque os pais disseram que é legal, porque todo mundo diz que é legal, mas ele não tem consciência, vai ver quando entrar lá. E aí muitos se, se... diante de tanto fator negativo, ele não se identifica com o curso, vai embora mesmo [...] (P9, grifos nossos).*

Ainda que tenha destacado a afetividade, novamente pode-se notar que aspectos meritocráticos tangenciam a fala desse docente, na qual também foram resgatados aportes da Didática, sob argumentos acerca da importância do conhecimento a respeito do que será ensinado e como ensinar, qualificados como imprescindíveis na relação professor-aluno. Nesse sentido, o docente P9 também declarou, em outro momento da entrevista: *“Eu tento tornar a aula o mais interessante possível. Abrindo mão até de aprofundamentos, senão eu perco eles (os alunos)”*. Porém, no seguimento da entrevista, P9 afirmou: *“Nós não temos condições de resolver problema do aluno que vem com grande defasagem em Matemática e Português. Nós não temos essa estrutura, por isso eu acho que deveria ter uma prova mínima.”* (P9), revelando novamente, forte apelo à concepções meritocráticas.

A questão do mérito aparece em discussões interessantes da Sociologia da Educação. Sociólogos franceses contribuíram imensamente na compreensão deste e de outros princípios de Justiça, em especial Dubet (2008) em suas análises a respeito de uma escola justa, ou o menos injusta possível. Das suas análises, podemos concluir que a igualdade meritocrática das oportunidades desponta como um princípio importante da justiça escolar, pois permite que cada um concorra em uma mesma competição, sem que desigualdades de riqueza e nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e acesso a qualificações escolares. O princípio funda-se na concepção de que hierarquizar os alunos por mérito, confere igualdade de oportunidades, eliminando desigualdades sociais, o que na prática comporta dificuldades consideráveis.

Conforme destaca Valle (2010, p. 36):

Embora em tese, a igualdade de oportunidades apareça como elemento-chave para articular liberdade, igualdade e mérito, ela nunca garantiu que, em nível de igual

talento, motivação e competência, todos tenham as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente do meio social, da educação familiar e da socialização. Além disso, nas sociedades marcadas por desigualdades sociais, econômicas e culturais profundas, o sonho da igualdade de oportunidades está longe de se realizar.

Ciente da complexidade do tema, Dubet (2014) afirmou que o princípio da igualdade é ao mesmo tempo o mais complexo e o mais evidente dos princípios de justiça. O autor destaca a contradição de que ao mesmo tempo que assumimos que “somos todos fundamentalmente iguais”, compactuamos com uma série de desigualdades que nos parecem legítimas. Segundo ele, “o princípio da igualdade só pode ser apreendido na tensão entre a igualdade fundamental dos sujeitos e as desigualdades sociais reais”(Dubet, 2014, p. 79). Nessa compreensão, o mérito é visto como uma maneira de construir “desigualdades justas”. Dubet (2008, p.10) sinaliza que “a meritocracia e a igualdade das oportunidades tem seu lugar numa escola justa”, mas também adverte que o mérito não é facilmente mensurável e gera individualismos e egoísmos desenfreados, culminando no “orgulho dos vitoriosos e desprezo pelos perdedores” (DUBET, 2008, p.10).

Em vista dessas reflexões, no que tange à permanência e êxito estudantil, concordamos que “a justiça na escola não se resolve nem na pura igualdade, nem no simples mérito” (VALLE, 2010, p.42). Pactuamos também com a argumentação de Dubet (2008, p. 16): “a escola só pode ser definida por uma articulação prudente entre vários princípios de justiça, por uma combinação relativamente complexa na qual cada princípio visa corrigir os efeitos destruidores dos outros”.

Destarte, entendemos que a justiça escolar permanece um ideal a ser perseguido. Ainda que a escola tenha mantido tantas injustiças, por vezes camufladas, lembramos que a escola “talvez seja a única instituição capaz de promover a justiça em contextos atravessados pela injustiça, pois permanece acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação” (VALLE, 2010, p. 21).

Nesse sentido é inspirador o relato de P8, que se diferencia dos anteriormente aqui evocados:

“(...) Se a gente pode estar ali ensinar, que for, regra de três para ele (o aluno), a gente pode, a gente está fazendo, o que não pode é a gente ficar numa condição passiva de braço cruzado sem fazer nada, então a gente tem que ir em frente. Se você diagnosticou, eu vejo muito isso, tá? "Ah, mais aquele aluno não sabe nem contar". Então ensina ele a contar, "ah, não sabe nem ler o texto", então senta com ele e ensina ele a ler o texto. Se você já diagnosticou, se você já está reclamando desse aluno, se você já enxergou a dificuldade dele, então trabalha com a

dificuldade dele, né, porque você reclamar, ficar externando, não vai resolver, você só está reforçando, na verdade” (P8)

Contudo, destaca-se que outros professores também apresentaram relatos que de certa forma os eximem do compromisso com a permanência estudantil:

*Eu acho que **não é problema nosso**. Acho que a gente poderia auxiliar e abrir os olhos dessa galera para a oportunidade que eles estão abrindo mão, mas quando um aluno vem pedir a transferência, ele já está com a cabeça feita. Porque foi feita a cabeça dele em casa. Eu só lamento... Eu sinto... eu fico triste, ao mesmo tempo que eu entendo que assim... é um **processo natural**... [...]Não sei se vale a pena brigar pela permanência, simplesmente para dizer que ele permaneceu... eu não estou lembrando de ninguém que saiu (do curso) e a gente sentiu assim: “pô, que pena [...] Não encaro a saída deles como uma derrota, mas como um processo natural.” (P10, grifos nossos).*

*“Eu confesso que eu não tive esse olhar para os alunos que evadiram, que saíram... até se fala bastante sobre isso em reuniões, mas eu nunca participei de nenhuma discussão “ah, vamos avaliar o perfil dos alunos que evadiram e vamos ver o que pode ser feito”. Mas a gente não consegue se envolver com todas as questões, não tenho muita informação, mesmo (...) Nós temos uma taxa que entram 40 (alunos) e concluintes deve ter uns 20, 25 (alunos) por aí, **acho que é natural** (...) (P11, grifos nossos).*

Interessante ressaltar que mesmo admitindo que a temática da evasão estudantil esteja presente em reuniões do IFSC, P11 justificou que não participou dessas discussões e argumentou que não é possível se envolver com todas as questões, denotando que esta questão parece não lhe conferir grande relevância, quando comparada à outras, que ele citou mas não identificou quais seriam. Ademais, P10 e P11 naturalizaram a evasão estudantil, sendo que P11 exemplifica e “normaliza” que a taxa de formandos represente cerca de 50% dos que ingressaram, ou seja, que cerca da metade dos alunos que ingressaram não conseguiram concluir com êxito o curso.

Tais relatos contrastam com o entendimento de outros professores que atribuem a si maior contribuição no processo de permanência estudantil. Nesse sentido, P6 declarou: *“Às vezes eu penso que aqueles cinco minutos de atenção, seja de mim ou independente de quem for, podem mudar muito a vida de um estudante, porque aquele momento de acolhida, fez toda a diferença para ele entender que tem condições de ir em frente!”* P7 também justificou *“O que eu imagino que influencia, (...) o que pode causar uma maior permanência e êxito, acho que é a empatia do professor com o contexto do aluno (...)”*. Ainda que tenha naturalizado amplamente a questão da evasão, P11 também argumentou em prol do acolhimento afetivo: *“talvez tenha uma parte que fique mais por parte do professor, do coordenador, de toda a instituição, que é a parte do acolhimento, acho que isso é importante*

também, quando ele (estudante) entrar aqui; não só quando ele entra, mas ao longo de todo o curso, ele ser sempre bem acolhido, ficar sempre com aquela escuta ativa, para ver o que que ele quer, o que que ele precisa (...)”

Em suma, o discurso do acolhimento, ainda que apareça em meio a argumentações controvertidas e tenha sido reconhecido por apenas cinco professores, está presente no contexto de resposta ao questionamento geral proposto na entrevista “Que aspectos você considera que podem contribuir para a permanência e êxito do aluno no Ensino Médio Integrado?” Ou seja, menos da metade do grupo de professores entrevistados referiu-se a esta categoria.

As análises das falas dos professores mostram maior dispersão dos dados, diferente do que ocorre com os estudantes, que relataram em tom quase uníssono que esta categoria é fundamental para pensar a permanência e êxito estudantil, como veremos mais adiante na explanação do subitem 5.2.2.

Outras ações dos professores foram categorizadas no Quadro 7 apresentadas nesse tópico (ações do professor), a saber: atendimento dos professores em horários extra-classe (severamente prejudicado pela pandemia, conforme já exposto aqui); conexão com a realidade dos sujeitos, relação com o mundo do trabalho, interdisciplinaridade. Apenas dois professores citaram a diminuição do número de reprovações como ações que impactariam na permanência estudantil. Apesar de termos alocado esse tema na categoria “ações do professor”, entendemos que a reprovação não é ato que remete ao docente, mas é o resultado de complexas interações, que envolvem inclusive a cultura escolar. A temática da reprovação também apareceu em resposta às sugestões para melhorar a permanência e êxito, tendo sido referida por três professores (P7, P8 e P9).

Por ser este aspecto – reprovação- fator reconhecido por pesquisas como impactante na evasão escolar (COTRIM-GUIMARÃES; DORE, 2019), desejamos ampliar a discussão sobre a importância de refletir sobre seus impactos. Nesse sentido, encontramos em Jacomini (2009) uma construção argumentativa contundente acerca do papel histórico assumido pela reprovação escolar alçado no ensino seriado e na perspectiva de escolas tradicionais seletivas, visto que inicialmente a escola brasileira foi organizada para formar a elite nacional, e apenas lentamente e tardiamente ampliou o acesso à educação à população universalizada. A autora explica que a universalização gradativa do ensino, promovida pela ampliação do acesso e “democratização” do ensino, não foi acompanhada pela necessária reorganização do

processos de ensino-aprendizagem, e manteve a distribuição de conteúdos por séries e a utilização de metodologias, tempos e avaliações uniformes, para um público, cada vez mais heterogêneo e diverso.

De acordo com as análises e reflexões de Jacomini (2009), é preciso avançar na compreensão de que a educação é direito fundamental do homem e todos podem aprender se lhes forem garantidas as condições adequadas e o respeito às suas potencialidades. Para isso, romper com os ciclos e com a reprovação parece ser um caminho importante na reestruturação de políticas e práticas pedagógicas:

À medida que a escola graduada foi se consolidando, a seriação com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo foi sendo incorporada ao imaginário e à prática docente como intrínsecas ao processo educativo, sem as quais não se podia conceber uma educação “de qualidade”. Assim, a escola passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. Dessa forma, os que permaneciam eram os mais adaptados a esses propósitos, e não necessariamente os mais inteligentes e capazes. (JACOMINI, 2009, p. 560).

Interessante notar como a reprovação não causa mal estar entre os docentes, que a concebem como parte do processo educacional e a justificam, geralmente, como incapacidade ou falta de dedicação do discente. Tal concepção naturaliza e desloca-se do impacto e significado que a reprovação tem para estudantes e seus familiares. Encoberto nesse posicionamento está o pensamento de que “ estudar não é para todos”, nem sempre explícito, mas evidente no conformismo diante da exclusão escolar. É nessa esteira que se cria e se enraíza a idéia de que “a reprovação é parte essencial da educação escolar, sem a qual o ensino perde qualidade ou não se pode educar” (JACOMINI, 2009, p. 565).

Não obstante as consequências dessas práticas nem sempre sejam tensionadas, JACOMINI (2009) as expôs com profundidade e centralidade na defesa de sua tese a respeito de Educar sem reprovar:

Embora alguns professores ou pais afirmem que refazer uma série pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade dos estudos, na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar. A tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, comprometendo sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos. Quando diante do aluno se acumulam os pequenos fracassos, as indicações de que não vai conseguir ir muito mais longe, chega o momento de retirar-se discretamente e sem escândalo (JACOMINI, 2009, p. 565-566).

Para aprofundar as reflexões que podemos fazer sobre esse importante tema, admitindo que possui ligação estreita com a Avaliação, resgatamos a argumentação de

Ferreira e Cosme (2021) que ressaltaram a importância de flexibilizar a prática pedagógica como primordial nos desafios da construção de uma escola inclusiva, frisando que é preciso que o professor assuma a incumbência de minimizar e responder às barreiras que se colocam à aprendizagens. Segundo as autoras, nos aportes da didática, os professores poderão encontrar subsídios para explorar ou reformular situações de ensino-aprendizagem, sendo destaque a complementaridade entre ensinar-aprender e avaliar.

Portanto, orientando-se por esse conjunto de reflexões que viemos tecendo, acreditamos que será também pela via da formação continuada de professores que as problemáticas da avaliação e reprovação poderão ser trabalhadas com vistas à promoção da permanência e êxito estudantil.

Ao final da entrevista, quando os professores foram questionados sobre sugestões para melhorar a permanência e êxito estudantil, oito professores apontaram “investimento no vínculo professor-aluno” como uma possibilidade a ser desenvolvida. Portanto, ao refletirem sobre sugestões, é maior o número de professores que suscita esta categoria, quando comparado ao número de professores que a citaram sem a provocação do contexto de recomendações. Em outras palavras, é interessante notar que em um primeiro momento em que foram incitados a identificarem aspectos contributivos para a permanência estudantil, foi menor a frequência da evocação desta categoria como relevante, ainda que nos dois contextos de indagação, ela seja a categoria de respostas com maior frequência.

Desta sutil diferença, podemos supor que o 1º contexto reflita melhor como o professor concebe a questão, no que ele acredita, e já no 2º momento, suas respostas estejam imbuídas de tensionamentos e discursos circulantes institucionalmente, como o de que é preciso “acolher os alunos”. De certa forma, esta sugestão já atravessa algumas discussões institucionais, de tal modo que talvez os professores apenas a repitam ao serem provocados para elencarem sugestões, o que também explicaria o raso aprofundamento ao discorrer sobre *como* de fato acolher. Enfim, acreditamos que ao responderem “Que aspectos você considera que podem contribuir para a permanência e êxito do estudante no EMI?”, os professores revelaram mais fielmente suas concepções.

Voltando novamente para a análise das sugestões apresentadas pelos professores, notou-se como boa parte delas são marcadamente extrínsecas ao compromisso e ações do professor. Novamente os professores parecem conferir extremo peso ao papel de auxílios financeiros e bolsas para estudantes, o que não depende diretamente dos professores. Ao mencionarem a sugestão de que sejam ampliados os espaços de diálogos e debates, não se observa uma atribuição a respeito de quem será responsável por encabeçar essa abertura; o

mesmo ocorre quando citam a importância de discutir questões de orientação profissional com os estudantes ou sugerem maior aproximação com a comunidade. Parece que essas ações surgem no discurso das ideias, mas não se identificam os atores/autores que as colocariam em prática. A sugestão de manter/ampliar atendimentos extra-classe passa pela política institucional de distribuição de carga horária docente, mas não se identifica nas falas dos professores *como e se* os mesmos lutarão em prol dessa defesa. Na mesma esteira, surgem alusões a mediar vínculos entre os alunos (mas o professor que sugere não chama para si esta responsabilidade).

Por fim, é notável a identificação de sugestões de controle e acompanhamento dos estudantes por instâncias outras, que não o professor. Nesse viés, P11 por exemplo, ressaltou a necessidade de acompanhamento contínuo dos estudantes, mas deslocou boa parte dessa responsabilidade para a coordenação pedagógica. Não fica claro como o professor se implicaria nesse movimento. Esse mesmo professor, propôs, no contexto de respostas acerca de sugestões para melhorar a permanência e êxito estudantil que o controle de frequência dos alunos seja realizado por meio de catracas eletrônicas, denotando uma compreensão simplista e reducionista sobre o enfrentamento da problemática da permanência estudantil. Apesar do reducionismo aqui enunciado, expresso na ideia de que controles mais rígidos de frequência, sem apresentar análises mais aprofundadas sobre a complexidade que envolve compreender quais causas estariam influenciando o absenteísmo ou infrequência escolar, interessante notar, como o professor delega ou se desfaz de uma tarefa simples, que a princípio é atribuição dos professores (fazer a chamada e registrar frequências e ausências), corroborando com outros indicativos de sua fala, em que se nota uma desimplicação docente das suas funções elementares.

Como ápice das expressões que revelam o que aqui estamos identificando como baixo comprometimento dos professores com suas implicações docentes, P10 acha que a instituição já faz demais, e que a insistência, não desistir dos alunos também está demais e é preciso estabelecer limites. Essa compreensão de que **“O IFSC JÁ FAZ DE TUDO”** (pela permanência dos estudantes) foi encontrada também nos relatos de P11 e P12.

A fim de melhor compreender as concepções apresentadas pelos professores, voltamos a Franco, M. (2012) para discutir prática docente, prática educativa e prática pedagógica. Franco, M. (2016) advertiu que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, M., 2016, p. 535). Nesse sentido a autora expõe que:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, M., 2016, p. 536).

Assim sendo, com base nos esforços de análise que empreendemos, identificamos que boa parte dos relatos dos professores revelam esse esvaziamento e fragilidade, descaracterizando as práticas como genuinamente pedagógicas. Em seu texto, Franco, M. (2016) tensiona que nem sempre a prática docente é uma prática pedagógica. A autora alerta para a confusão e uso intercambiado dos termos prática pedagógica e prática educativa, como se fossem sinônimos. Para ela, para que uma prática docente possa se transformar em prática pedagógica é necessário que dois movimentos sejam realizados pelo professor: o de reflexão crítica de sua prática e a consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. Nenhum dos dois aspectos enaltecidos parece ter sido encontrado plenamente nos relatos para que possamos denominar as falas, da maioria dos professores, como de práticas pedagógicas.

Ainda, ao aprofundar-se no conceito de práticas pedagógicas, Franco, M. (2016) argumenta que diferentes concepções pedagógicas sustentam práticas pedagógicas distintas. Conforme estamos expondo, a autora compreende que as práticas pedagógicas são práticas realizadas para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, podendo estar alinhados a um pensamento reflexivo baseado em uma epistemologia crítico-emancipadora, ou, em outro pólo, em uma racionalidade técnico-científica. Porém, segundo a autora, entre ambos os pólos, existe um *continuum* de possibilidades.

Os professores não discorreram sobre o que tem sido discutido na instituição sobre evasão, permanência e êxito. Isso porque, conforme viemos destacando desde a introdução desta tese, a temática está em xeque nos IFs há algum tempo, sendo que já circulam Comissões e Planos de Permanência e Êxito, inclusive no câmpus lócus dessa pesquisa. Um dos professores entrevistados relatou que já ouviu algo em reuniões, mas não se inteirou do assunto. Portanto, podemos entender que não existe reconhecimento e preocupação, de uma forma geral, com a temática. É de se estranhar a despreocupação com a temática explicitada, denunciada nesse aspecto pela ausência e silenciamento quanto ao tema. Nem a comissão, nem o PPE foram citados por qualquer professor entrevistado.

Interessante também apontar a contradição de que mesmo que sugeriram estreitamento

de vínculo, aproximação com os estudantes e investimento em vínculo, nenhum professor sugeriu a abertura do diálogo com os alunos sobre a temática da permanência e do êxito. Nenhum dos professores entrevistados “lembrou” de convidar os estudantes para esse diálogo em suas sugestões! Não houve sugestão que envolvesse “dar voz”²⁰ aos estudantes! Um dos estudantes entrevistados ousou recomendar em suas sugestões rodas de conversas ou questionários para conhecer os sentimentos e reconhecer alunos em risco de evadir, mas nada parecido com isso foi citado pelos professores.

Paradoxalmente, ao evocarmos a discussão sobre quais as concepções acerca de aspectos que favoreçam a permanência e êxito estudantil, os professores evidenciaram questões que remetem vínculo, empatia, proximidade com alunos, mas a oitiva cuidadosa e atenciosa dos estudantes não aparece como caminho ou meio para o desenvolvimento do vínculo. Nesse sentido, lembramos a pontuação de Franco, M. (2016, p. 544): “A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas”.

Em adendo a estas análises, acrescentamos ainda outra ausência e silenciamento, constatada por meio da não reivindicação de políticas públicas para a permanência estudantil. Em um contexto de cortes e “direitos em ruínas”, o direito à Educação, que é usurpado dos estudantes que não conseguem permanecer, não foi resgatado pelos professores. Salta aos olhos da pesquisadora, a não referência às garantias e direitos estudantis: Ao contrário, as transcrições das entrevistas com professores revelam argumentações pouco politizadas e carentes de reflexão teórico-prática. Questionamos como os professores da EBTT poderiam estar comprometidos com a formação política e omnilateral de nossos estudantes se seus discursos, silenciam questões políticas tão importantes?

Diante do questionamento “como o IFSC poderia contribuir para promover a permanência e êxito dos estudantes do EMI?”, ouvimos respostas de professores que denotam distanciamento da defesa do direito do jovem à educação básica, discursos em certa medida alienados e alienantes, que não apresentam análises macro políticas e sociais.

Salientamos aqui nossa defesa e proposição da preservação e luta pelo Direito à Educação, contrapondo-se as perspectivas e tendências de apagamento desse direito, que promovem a substituição dele pela terminologia “direito a aprendizagem”. Concordamos com

²⁰ Empregamos o termo “dar voz” entre aspas, pois, sabemos que não se trata de conferir autorização para a fala, nem mesmo pretendemos indicar qualquer tônica de prepotência ao termo, apenas destacar vozes silenciadas, que, contudo, já existem e não são escutadas. Portanto, nosso entendimento com a expressão refere-se a ouvir os estudantes e acolhê-los em suas demandas.

a crítica de Militão (2021), que contextualiza o cenário de um projeto de educação assumidamente gerencial expressa por um conjunto de formulações políticas educacionais de cunho neoliberal. Para Freitas (2014) essa inflexão denuncia o retorno das proposições da teoria do capital humano disseminada nos anos 1970.

O autor Biesta (2012) também teceu duras críticas para essa *learnification* (termo traduzido livremente no Brasil como “aprenderismo”), que desloca o foco para a aprendizagem e, principalmente, nos aprendizes (termo que também vem substituindo estudantes e/ou alunos). O autor pontuou a implicação individualista dessa acepção, e o prejuízo da compreensão relacional do processo de ensino-aprendizagem.

Carneiro (2019, p. 45-46) evidenciou que “as políticas educacionais repentinamente apagaram toda uma compreensão relacional de ensino-aprendizagem” em nome da “aprendizagem”. As ponderações do autor denotam as implicações da adoção do “ideário do aprender”:

Com a “ideologia da aprendizagem, perde-se um caráter importante da vida escolar, contido na polaridade do “ensino”, fundamental para que a educação seja educação e, por consequência, para que a escola seja escola [...] A aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa, a uma educação de fato. Reduzida à dimensão do aprender, a educação deixa de ser abertura e passa a ser a repetição de roteiros avaliados- nada mais contrário ao educar. Na alteridade radical que atravessa a educação, o signo ensinado & aprendido traz vida ao processo.

Assim, frisamos que conforme exaustivamente explanado pelos autores acima citados, o direito à educação está em risco, e o silenciamento dos professores a esse respeito desponta como, no mínimo, preocupante. Biesta (2009) sugeriu que recuperemos as três funções básicas da educação, quais sejam, qualificação, socialização e subjetivação, retomando o foco da finalidade da educação, para continuarmos comprometidos com discussões sobre o que constitui uma boa educação.

Acrescentamos as ponderações de FRANCO, M. (2016, p.545), que convergem com a argumentação que viemos tecendo:

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática” (FRANCO, M., 2016, p. 545).

Como horizonte um pouco mais esperançoso, destaca-se que dois professores

propuseram no contexto de sugestões para melhorar a permanência e êxito estudantil dos estudantes do EMI do IFSC, investimentos na formação continuada de professores, apontando um caminho pouco explorado, mas que enseja possibilidades. Essa necessidade formativa também foi reconhecida na pesquisa de Espíndola (2022) como aspecto a ser trabalhado e ampliado no âmbito da aprendizagem docente.

Nessa direção, propomos a aproximação com o posicionamento de Azzi (2012) que ao considerar a atividade docente como expressão do saber pedagógico, retoma que o trabalho é uma prática social que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e que por sua vez nela se constituem como seres humanos. O professor atua em diferentes situações complexas que se apresentam na heterogeneidade de seu trabalho, buscando responder às demandas de acordo com seu saber pedagógico. Portanto, é na práxis que se dá a expressão do trabalho docente. Para a autora, “a compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura de sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática” (AZZI, 2012, p. 55). Assim, entende-se que a práxis docente pode se apresentar em diferentes níveis, desde uma práxis repetitiva até uma práxis criadora. A autora pauta-se nas análises de Agnes Heller (2008) sobre o cotidiano para ressaltar que o trabalho docente não se cristalice nos comportamentos e pensamentos cotidianos e defende a formação de professores que trabalhe na perspectiva da consciência da práxis.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2018, 2019) também contribui nessa discussão, aproximando o conceito de epistemologia da práxis ao campo da Formação de Professores. Para a autora, é preciso superar o modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, e assumir uma perspectiva emancipadora da formação de professores alicerçada no “professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade” (SILVA, K., 2018, p. 334), a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, na práxis. Nessa defesa, Silva, K. (2019, p. 8) propõe que o professor vivencie uma “formação de natureza científica, ética e técnica de elevado nível” com o intuito de “construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão”, a favor da emancipação humana.

Entendemos ser pertinente enfatizar também a pujante necessidade de formação política (no sentido freireano); ampla e voltada aos aspectos da EPT, já que boa parte dos professores entrevistados revelou que não tinha intenção de trabalhar com a educação básica, mas sim com pesquisas, em universidades, e portanto, possivelmente escapou-lhes nesse caminho o significado e as nuances que estão implicadas com a Educação Básica,

particularmente com a proposta do EMI e o contexto da EPT.

Frisamos ainda, que os 4 sentidos da integração preconizados para o EMI defendidos desde sua concepção (RAMOS, 2008) encontram-se apagados nos discursos dos professores. A formação omnilateral, a assunção do trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade e a organização da integração curricular não foram sequer enunciadas nas argumentações dos entrevistados em prol da permanência e êxito estudantil.

Moura (2008) defendeu que a formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica deve incluir, além de questões didático-político pedagógicas, discussões a respeito da função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. O autor também ressaltou a compreensão sobre o papel docente, que não pode ser restrito a ministrar aulas e transmitir conteúdos. Para o autor, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa, deve balizar as atividades escolares, apontando também para a interdisciplinaridade e a formação de cidadãos emancipados e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa; aspectos pouco mencionados pelos professores que participaram das entrevistas nesta tese.

Por fim, encontramos em Borges (2018) alguns princípios para orientar o trabalho docente em uma perspectiva crítico emancipadora na EPT: desenvolvimento da consciência política, trabalho como princípio educativo e relação entre teoria e prática. O objetivo principal a ser construído com base nesses princípios, é o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência política dos educandos. Em suas reflexões, a autora ponderou que os docentes, pela própria especificidade de seu trabalho, pertencem à classe trabalhadora, mas, muitos não se reconhecem como tal, devido à fragilidade de identidade política. Em síntese a autora conclui:

Os trabalhadores docentes da EPT precisam pautar sua atuação no verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora consciente, em uma proposta que contribua para a formação de sujeitos omnilaterais, desenvolvendo todas as suas capacidades, em uma concepção de educação profissional que busque a transformação da realidade (BORGES, 2018, p. 66).

Encontramos em Santos (2018) outro elemento importante para a formação dos docentes para a EPT, a saber, o cultivo do conhecimento ético. As argumentações dessa autora passam pela compreensão da formação integral, assumindo o compromisso em prol da humanização do homem e não de seu embrutecimento. A autora alerta que a EPT não é filiada aos ideais e princípios de produtividade, portanto deveria, de acordo com seus ideais

fundantes, romper com o modelo pedagógico tecnicista voltado à atender apenas as necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, a formação dos professores que atuam na EPT precisa resgatar a dimensão ética, enquanto princípio intencional imprescindível para a formação docente de forma dialógica, crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, resgatamos as conclusões de Coelho e Garcia (2015) que salientam a formação continuada docente como caminho essencial para o fortalecimento de ações de apoio à permanência estudantil, alicerçada na formação de sujeitos críticos e resguardando e defendendo o direito de os estudantes iniciarem seus estudos e neles permanecerem até sua conclusão. m se tratando de desenvolvimento profissional docente, importa-nos reportar o conselho de Hobold (2018, p. 440): “(...) mesmo sabendo da dificuldade de “mudar” as crenças dos professores, há necessidade de reacender ou investir em uma “intencionalidade” de mudança”, por meio da promoção de práticas formativas que possibilitem aos professores pensarem sobre si, suas crenças e a influência destes aspectos nas atividades em sala de aula.

5.3. ESTUDANTES DO EMI E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL

Participaram dessa pesquisa 14 estudantes, sendo oito alunos que exerciam representação estudantil e seis que foram convidados por incluírem-se em algum dos seguintes critérios complementares: (a) indicação de professor; (b) contemplados pelo auxílio financeiro de permanência estudantil; (c) identificação da coordenação pedagógica como alunos que estavam apresentando inconstâncias e dificuldades no acompanhamento das atividades não presenciais durante a pandemia.

Inicialmente, havia sido definido como critério para seleção dos estudantes, serem representantes de turma. Ao longo da coleta de dados, optou-se por incluir estudantes que não estivessem nessa função, pois percebeu-se que os representantes em suas falas pareciam “defender” o IFSC, possivelmente evitando tecer críticas à escola. Na busca por opiniões mais livres da influência do discurso institucional, buscamos ampliar a participação para estudantes que atendiam os critérios complementares citados acima (b e c), criados ao longo do processo de coleta de dados.

Assim, realizou-se levantamento de identificação de alunos dos cursos integrados que cursavam da 4ª fase em diante contemplados pelo auxílio do programa institucional Paevs. Também foi acessada a lista de acompanhamentos pedagógicos da Coordenadoria

Pedagógica do câmpus, na qual era possível identificar alunos que estavam com dificuldades em acompanhar as ANP. Em complemento a essas decisões metodológicas, também foi perguntado a alguns professores ao final das entrevistas, se eles lembravam de algum aluno que poderia estar passando por desafios na permanência estudantil. Assim, com base nesses outros critérios, firmados ao longo da coleta de dados, contemplamos estudantes com características distintas em seu perfil, aproximando-se mais da população em estudo.

Para fins de preservação do anonimato dos participantes, os Estudantes serão identificados com a inicial E (estudante), seguido de um número identificador. Em continuidade, nos próximo subitens, apresentaremos os principais resultados que as análises das entrevistas com os estudantes propiciaram.

5.3.1 Quem são os estudantes do EMI?

Participaram desta pesquisa oito estudantes do CTI Química (E1 à E8) e seis estudantes do CTI Informática (E9 à E14). A duração das entrevistas realizadas variou bastante, sendo a mais curta realizada em 31 minutos e a mais longa em 01 hora e 38 minutos. Em geral, a maior parte das entrevistas com os estudantes ocorreu em tempo mais abreviado do que as entrevistas com os docentes. Todas as entrevistas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, gravadas e transcritas. Nem todos os estudantes possuíam câmera ou condições técnicas de permanecer com as câmeras abertas durante a entrevista, mas a imensa maioria sim, somente dois estudantes apresentaram dificuldade nesse sentido. Sempre que possível, foi orientado a deixarem as câmeras abertas, para fins de proporcionar maior possibilidade de acolhimento e vinculação com a entrevistadora. A Tabela 6 sintetiza dados iniciais de caracterização dos estudantes do EMI participantes da pesquisa.

Tabela 6 – Caracterização dos Estudantes do EMI

	Código	Gênero (M- masculino/ F- feminino)	Idade (em anos)	Semestre em curso no momento da entrevista	Situação do Estudante em Março de 2022	Duração Entrevista
Estudantes de Química	E1	F	17	4 ^a	Cancelado	38:16
	E2	M	20	5 ^a	Desistente	31:26
	E3	F	18	5 ^a	Formada	37:37
	E4	M	18	6 ^a	Formado	01:02:45

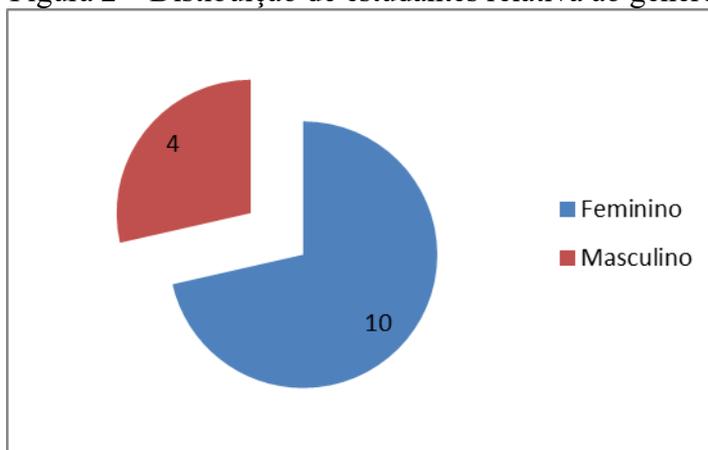
	E5	F	17	5 ^a	Cursando Concluente	54:40
	E6	F	18	6 ^a	Cursando Concluente	01:10
	E7	M	18	5 ^a	Cursando concluente	01:00:30
	E8	F	18	6 ^a	Formada	01:19:40
Estudantes de Informática	E9	F	19	5 ^a	Formada	31:26
	E10	F	19	5 ^a	Cursando	01:16:35
	E11	M	18	5 ^a	Formado	41:15
	E12	F	19	6 ^a	Formada	01:38:00
	E13	F	17	4 ^a	Cursando concluente	00:31:00
	E14	F	17	6 ^a	Formado	00:54:53

Fonte: elaborado pela autora

Os dados do Quadro 8 também sinalizam a desistência de dois estudantes (E1 e E2) e dificuldades de conclusão de estudos de E6, que não havia conseguido concluir o curso até março de 2022 (momento em que a autora da tese consultou no sistema acadêmico do IFSC a situação dos alunos que haviam participado da entrevista), embora já estivesse na última fase (último semestre) no momento em que foi entrevistada. Essas análises podem ser depreendidas da observação da coluna “Situação do Estudante em Março de 2022” que indica também se os estudantes finalizaram os estudos (formados). Pondera-se aqui que essa pesquisa entrevistou alunos em final de curso (da 4^a fase em diante), tendo conhecimento de que a evasão é maior nas primeiras fases dos cursos. Esse recorte, foi planejado para justamente alcançar as concepções a respeito da permanência junto aos alunos permanentes. No entanto, admite-se que questões advindas do contexto de ANP e da situação de pandemia, podem ter influenciado desistências de discentes no período pandêmico.

Na Figura 2, apresenta-se a partir dos dados depreendidos da tabela 4, a distribuição da amostra de estudantes quanto ao gênero.

Figura 2 – Distribuição de estudantes relativa ao gênero

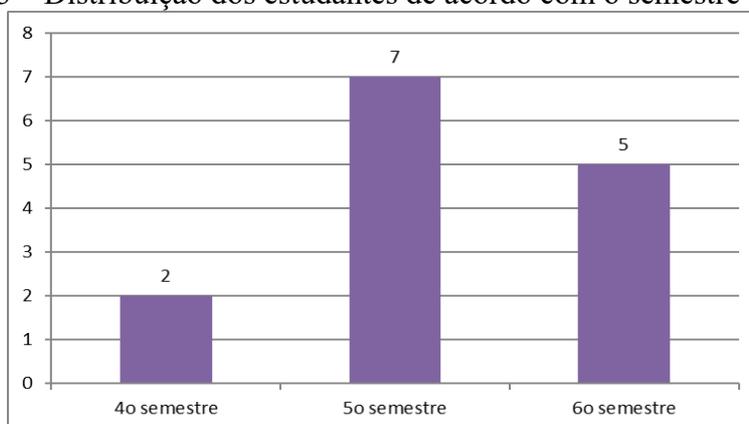


Fonte: elaborado pela autora.

Conforme pode-se perceber na Figura 2, os estudantes entrevistados eram predominantemente do sexo feminino. Acredita-se que essa particularização possa ter sido influenciada pelos critérios iniciais de definição do grupo amostral, mormente por termos partido do critério inicial de representantes de turma, que eram em sua maioria mulheres (havia apenas dois representantes do sexo masculino entre os nove em exercício, identificados para abordagem inicial, sendo que um deles não chegou a ser contactado, pois durante a coleta de dados, percebeu-se a necessidade de abarcar outros estudantes elencados por critérios complementares, diversos da representação estudantil). Dentre os entrevistados(as), nove exerciam o papel de representação de turma (aproximadamente 65%) e cinco (aproximadamente 35%) atendiam aos outros critérios observados na composição amostral.

Com relação a distribuição dos estudantes de acordo com o semestre em curso, a maioria dos estudantes encontrava-se no 5º semestre (Figura 2).

Figura 3 – Distribuição dos estudantes de acordo com o semestre em curso

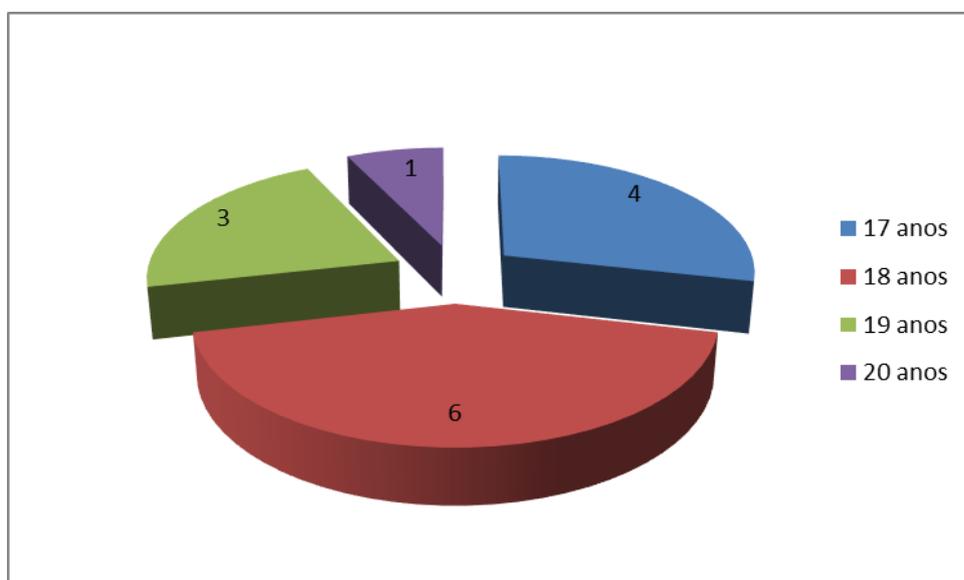


Fonte: elaborado pela autora.

Lembrando que os cursos técnicos integrados são integralizados por seis semestres letivos, cunhados com a nomenclatura “fases” (1ª fase, 2ª fase, e assim sucessivamente), observa-se na Figura 3 que a maioria dos estudantes concentra-se no 5º e 6º semestre (fase) do curso, ou seja estava em seu último ano de curso. Todos os estudantes que participaram do estudo tiveram pelo menos dois semestres de aulas presenciais, anteriormente ao período pandêmico. As entrevistas foram coletadas durante o período pandêmico, na vigência dos semestres letivos de 2020.2 e 2021.1 entre os meses de janeiro a julho de 2021 (realizadas no ano civil de 2021, porém os alunos ainda estavam integralizando os componentes curriculares do semestre 2020.2 até 16 de abril de 2021, devido à interrupções do calendário acadêmico (decorrentes do período pandêmico).

A Figura 4 apresenta a distribuição dos estudantes de acordo com sua faixa etária. Observa-se que apenas quatro estudantes eram menores de idade, sendo que nesses casos entrou-se em contato com os pais/responsável para anuência e consentimento dos mesmos para que os filhos participassem dessa pesquisa, sendo encaminhado para assinatura o Termo de Consentimento Informado (Apêndice C). Aos maiores de idade, essa abordagem não foi necessária.

Figura 4 – Distribuição dos estudantes de acordo com sua faixa etária



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode-se observar na Figura 4, a maioria dos participantes (aproximadamente 71,5%) apresentava idade igual ou superior a 18 anos. A concentração da idade acima da preconizada para o ensino médio (15-17 anos) coaduna-se com dados de pesquisa já

conhecidos nacionalmente (SILVA, M., 2020) que indicam um “atraso” na conclusão do ensino médio na idade “adequada”, usualmente atribuído a histórico de reprovações. No caso dos alunos do IFSC, como há ingresso de estudantes no início e no meio do ano, os estudantes que iniciam o curso técnico integrado no 2º semestre, já cursavam o ensino médio em outras escolas previamente (visto que a escolarização até 17 anos é obrigatória). Nesses casos, quando eles ingressam no IFSC podem solicitar validações de disciplinas, a serem admitidas mediante requerimento de acordo com a compatibilidade de carga horária e conteúdo. No entanto, mesmo conseguindo validações, é comum que o aluno ingresse no 1º semestre, sem conseguir “pular fases”, pois há matérias técnicas desde o início do curso, o que acaba “atrasando” sua formação, pois reingressam ao 1º semestre do ensino médio.

Com relação a suas trajetórias estudantis, os estudantes revelaram que anteriormente ao ingresso no IFSC, tinham bom rendimento acadêmico e quase não tinham necessidade de estudo além do horário das aulas para alcançar aprovação. Ao ingressar no IFSC, todos expressaram reconhecer que necessitariam dedicar mais tempo aos estudos do que faziam anteriormente. Citaram a necessidade de “ter foco na escola” e admitiram que os critérios de exigência para aprovação no IFSC eram de nível mais elevados em comparação aos quais estavam acostumados nas escolas em que estudaram previamente. Os relatos dos estudantes, de uma forma geral, revelam maior exigência do que vivenciaram em suas escolas anteriores e identificam a necessidade de estudar além do tempo em que permaneciam na escola, precisando dedicar horas ao estudo em casa; característica que não reconheciam em suas experiências escolares prévias ao IFSC. Alguns estudantes identificaram e nomearam como um “baque”, o momento de entrada e adaptação ao Ensino Médio Integrado, descrevendo as dificuldades sentidas com palavras fortes e relatos contundentes. Seguem alguns trechos em que isto se detecta:

“Foi um choque né... porque eu tive que me acostumar a parar e estudar” (E1)”

“Eu senti bastante dificuldade porque é uma diferença muito grande da escola que eu estudava para o IFSC. A quantidade de matérias, os trabalhos bem mais rigorosos [...] (E5)

“Foi bem difícil a adaptação porque tu sai ali do teu conforto [...] ali precisa estudar senão não adianta né... não vai passar (E9)

“Eu senti que alguns professores eles exigiam mais do que a gente podia dar [...] eu tive que estudar mais, e além de estudar, me dedicar [...] (E11)

“[...] tem que estudar, tipo, tu definitivamente vai ter que estudar, e isso para mim foi bem chocante. (E14)

Além do reconhecimento das dificuldades relacionadas aos estudos, alguns alunos destacaram questões concernentes ao tempo gasto para locomoção no trajeto casa-escola/escola-casa e os desafios em readequar a rotina para regime de tempo integral na escola em alguns dias da semana:

*“Eu acordava, mais ou menos cinco e meia (5h30min) para sair de casa. Ai eu pegava ônibus [...] chegava em casa era umas vinte horas(20h), então passava o dia todo ocupada. Era cansativo, **uma rotina bem cansativa, porque eu passava o dia inteiro ativa lá no IFSC**”.* (E12)

*“Então era basicamente a semana inteira **saindo às 6:00 da manhã e voltando às 6:00 da tarde**, isso quando o ônibus não atrasava e eu acabava chegando às 7:00 ou 8:00 horas da noite em casa. Era bem complicado!”* (E13)

A pesquisa de Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2019) realizada com alunos do Instituto Federal Farroupilha identificou que dificuldades de adaptação à instituição (especialmente carga horária e quantidade de trabalhos elevada) e dificuldades de relacionamento e pressão por desempenho escolar são aspectos que se sobressaem na compreensão dos estudantes como possíveis causadores de adoecimento e prejuízo ao seu bem estar físico e emocional. Nesse sentido, os autores ponderaram que o elevado número de componentes curriculares associado com volumoso número de trabalhos extraclasse, pode ficar agravado e tornar-se uma carga especialmente difícil de manejar se não houver de fato, integração curricular e trabalho articulado entre as unidades curriculares. A mesma pesquisa também sinalizou que o sentimento de acolhimento no processo de interação com os colegas, professores e servidores podem constituir-se como potentes formas de enfrentamento das dificuldades sentidas no contexto escolar.

5.3.2. Concepções dos Estudantes do EMI sobre Permanência e Êxito

Ao serem questionados sobre aspectos que consideram que podem contribuir para a permanência e êxito estudantil no curso técnico integrado, os estudantes identificaram muitos pontos, dando ênfases diferentes para cada um deles, de acordo com suas concepções individuais. A fim de organizarmos a apresentação da ampla gama de respostas analisadas, elaboramos o Quadro 9, com base na análise de conteúdo pautada em Amado (2014). Assim, as análises permitiram a divisão da categoria Concepções dos estudantes a respeito de aspectos que favoreçam a permanência estudantil em 4 tópicos centrais identificados como: (1) ações institucionais; (2) ações dos professores (3) ações dos colegas e (4) reconhecimento

social da formação. O quadro elaborado também apresenta a ocorrência dos itens por participante, o que intuitivamente demonstra a frequência de ocorrência das subcategorias.

Quadro 11 – Concepções dos Estudantes do EMI sobre Permanência e Êxito Estudantil
Categoria: concepções dos estudantes a respeito de aspectos que favoreçam a permanência estudantil

Tópico	Temas	Participantes
Ações institucionais que estimulam a permanência	Viagens, atividades integrativas, jogos, feiras, discussões, oficinas, rodas de conversa	E1, E3, E6, E7, E8, E10, E13, E14
	Bolsas de Pesquisa e Extensão	E4, E10, E12, E14
	Atendimento da Coordenação Pedagógica	E6, E10, E12, E14
	Projetos de Extensão e Pesquisa	E3, E10, E12
	Auxílio financeiro PAEVS	E4, E10, E14
	Estrutura da escola	E8, E10, E14
Ações do professor que estimulam a permanência	Abertura e proximidade, diálogo com professores, EMPATIA, acolhimento	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14
	Ensino de qualidade	E2, E3, E4, E9, E11, E12, E13, E14
	Atendimentos dos professores em horários extra-classe	E2, E6, E9, E10, E11, E13
	Aulas práticas e de laboratório	E3
Ações de colegas	Colegas se incentivam a continuar e não desistir	E1, E6, E9, E11
Reconhecimento social da formação	Diploma do IFSC	E3, E4, E8, E14
	Formar-se Técnico	E4, E12

Fonte: elaborado pela autora.

A subcategoria que apareceu em maior frequência, está incluída no tópico denominado “ações do professor que estimulam a permanência”, caracterizada pelas verbalizações acerca de “abertura e proximidade, vínculo, empatia e acolhimento do professor”. A referência a este aspecto, se computada junto às respostas dadas pelos alunos

diante do questionamento sobre sugestões para melhorar a permanência estudantil, que será apresentada mais adiante no Quadro 10, foi evocada por todos os estudantes entrevistados.

Estes aspectos remetem à relação pedagógica e a questão da afetividade nas práticas pedagógicas. Para Morandi (2011), a relação pedagógica possui características cognitivas e afetivas e exprime um encontro necessário para a construção de saberes. Como situação humana, pressupõe a dimensão ética, e é alçada pela intenção pedagógica, pelo sentido pedagógico atribuído à relação e pela condução e experiência docente. Em síntese: “A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apóie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações” (MORANDI, 2011, p. 697).

Em pesquisa realizada por Amado *et al.* (2009) identificou-se que pouco espaço tem sido dado a dimensão da afetividade nas formações iniciais ou continuadas de professores. Admitindo que o conceito afetividade é polissêmico, os pesquisadores portugueses privilegiaram na pesquisa os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro e que se relacionam ao bem estar subjetivo expresso em emoções positivas (alegria, satisfação, confiança) decorrentes de situações e contextos de interação pedagógica.

Amado *et al.* (2009) detalharam as características da afetividade na relação pedagógica, decompondo-a, para fins didáticos em posturas verbais — tais como incentivo, ajuda, feedback e elogio e posturas não verbais — proximidade (deslocamentos do professor para junto dos alunos) e receptividade (traduzida no esforço de olhar e ouvir o aluno).

Nessa compreensão, os autores destacaram comportamentos docentes que parecem traduzir os anseios dos estudantes do EMI. Em síntese, a afetividade se manifesta em um conjunto de comportamentos, a saber: (1) encorajar os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades; (2) Ajudar e colaborar na compreensão de conteúdos (repetir, demonstrar esforço em apresentar explicações com clareza), na resolução de problemas e no desempenho das tarefas; (3) Promover avaliação humanizada e justa, respeitando as capacidades e características dos alunos, incluindo-os ativamente no processo, permitindo que reflitam e aprendam a partir dos seus próprios erros; (4) Implicar os alunos nas decisões e escolhas no contexto da aula, em relação à estrutura das atividades curriculares, métodos de ensino e momentos de avaliação e à respeito da estrutura das relações sociais (negociação de regras, combinados, debates sobre descumprimentos, decisões quanto à penalizações etc.) e (5) não marginalizar, não estigmatizar, não ridicularizar nem excluir ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível (AMADO *et al.*, 2009).

Ademais, nota-se que as categorias que aparecem com maior frequência no Quadro 11, são também categorias que remetem ao diálogo, partilha, troca. Dentre as ações institucionais reconhecidas, os estudantes destacaram as viagens, atividades integrativas, jogos, feiras, discussões, oficinas e rodas de conversas: todas atividades que em essência remetem ao contexto que envolve *COM*partilhar, destacamos a expressão “com”, por serem, em essência, atividades que se desenvolvem *COM* outros sujeitos, e não isoladamente. Esta constatação também foi evidente na pesquisa de Almeida, Pereira e Rôças (2020) em que a maioria dos estudantes do EMI evidenciou atribuir maior importância a variáveis ligadas a necessidade de reconhecimento e de afeto por parte do professor, em sobreposição à questões de didática ou metodologias adotadas. Na pesquisa de Dayrell e Jesus (2016) a respeito de processos de exclusão escolar de jovens adolescentes que estão cursando o ensino médio, os autores depreenderam que a qualidade da relação professor-aluno pode fazer a diferença e impactar positivamente a trajetória escolar do estudante.

Nesse sentido, os estudantes entrevistados pela nossa pesquisa, destacaram também os momentos de atendimento extra-classe *COM* seus professores, aspecto que os próprios docentes também valorizaram quando discorreram sobre aspectos que concebem ser impactantes na permanência estudantil.

As análises de Amado *et al* (2009) também avançam nesse sentido, revelando que a necessidade de fomentar um clima sócio-afetivo positivo entre os alunos (capacidade para trabalhar em grupos, solidariedade, entreajuda, aceitação do diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) desponta como necessária e urgente, demandando forte investimento da formação de professores nesse domínio. Em adendo, são destacadas pelos autores as habilidades de disponibilidade dos professores, traduzida pela capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico, a aproximação amistosa e respeitosa, que transcende o espaço de sala de aula por exemplo, envolvendo cumprimentar e conversar com os alunos em contextos exteriores à escola e à aula e muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem estar e de humor nas aulas.

Em uma pesquisa realizada com professores e estudantes do ensino médio de uma escola da rede privada de Santa Catarina, Jacinto e Hobold (2012) identificaram atribuições e sentidos semelhantes, evidenciando que tanto professores como estudantes do ensino médio reconhecem a proximidade e abertura para o diálogo respeitoso sobre diversos assuntos, como característica essencial da relação pedagógica.

Ainda a partir da observação do Quadro 11, pode-se depreender que os alunos são mais coesos em comparação ao grupo de professores e destacam com afinco a concepção de

que o vínculo, acolhimento e diálogo com professores é a chave para a permanência estudantil. Ainda que não tenhamos examinado tão detalhadamente quanto Amado *et al* (2009) essa dimensão, a grande concentração de estudantes que se referiram à temática, quando comparado às análises já expostas neste trabalho sobre as concepções dos professores (vide Quadro 10) demonstram que os alunos apresentam grande concordância e maior aglutinação na importância atribuída a sentir proximidade, valorizar troca dialógicas, professores disponíveis, atividades extra-classes, experiências fora da sala de aula, projetos, rodas de conversa, quando comparados aos seus professores. Isso também foi muito evidenciado na pesquisa de Melo (2012) em que estudantes do ensino médio de uma escola privada reconheceram aspectos afetivos na relação professor-aluno como importantes para a aprendizagem.

Afim de examinar com maior profundidade os relatos dos alunos que se referem à temática do Vínculo e da relação pedagógica, apresentamos o Quadro 12. Neste quadro, é possível observar, pelos excertos selecionados, que os alunos revelam concepções que valorizam a disponibilidade, proximidade, ajuda e a relação desenvolvida entre professores e alunos no IFSC. Foram atribuídas descrições como professores excelentes, ensino de qualidade, disponibilidade dos professores. As menções que desejamos destacar, foram apresentadas em negrito no quadro.

Quadro 12 – Aspectos positivos da relação professor-aluno relacionados à permanência estudantil identificados pelos estudantes do EMI

Estudante	Aspectos Positivos da Relação Professor Aluno
E1	“ Os professores são muito acessíveis , conversam com a gente, oferecem apoio emocional. [...] a gente costuma dizer que o IFSC é a nossa segunda casa. ”
E2	“Eu sempre tive o número (de telefone) de todos os professores, falava com eles por lá (WhatsApp). Eu era uma pessoa bem chegada nos professores , conversava mais com eles, no colégio (quando era presencial).”
E3	“ Os professores dão todo o apoio possível , a gente tinha também, atendimentos, então isso ajudava muito, é um diferencial que outros colégios não tem, a gente tem um privilégio de ter isso no IFSC.”
E5	“Mesmo que sejam mais rígidos, (os professores) estão sempre ali para te dar apoio sabe? Então isso é muito bom também... Eu fui em alguns atendimentos... Sempre foram muito atenciosos com qualquer dúvida, mesmo que seja uma

	dúvida bem boba [...]”
E6	“ Ter os professores que tão ali para gente o tempo todo , que tiram nossa dúvida, ter os atendimentos que a gente podia ir ali... Isso ajuda demais na adaptação de você conseguir se sentir aconchegado , de conseguir saber que se tu precisar tu vai ter alguém ali que vai te ajudar, que é uma coisa que a gente não tem nas outras escolas [...]”
E7	“Eu gostava de estar ali com os professores, meus amigos, eu gostava de estudar ali... Era muito bom. Não precisava de motivação, porque eu só gostava mesmo, não sei, era muito divertido.”
E8	“ Os professores sempre foram muito bons, eles sempre tinham didáticas diferentes do que eu estava acostumada em outros ensinamentos [...]”
E9	“ Os professores estão sempre dispostos para te ajudar... Nem que seja até em horários que eles nem estão disponíveis, ou nem estão dando atendimento, eles sempre estão ali para tirar suas dúvidas.”
E10	“ Professores à disposição para tirar dúvidas...”
E11	“Depende tudo também de nós e do professor de cada matéria. Tipo, tem matéria que eu amava antes de entrar no IFSC, e dependendo do professor aqui, me fez não gostar mais... e tem outras matérias que eu não gostava, e acabei gostando, por causa do professor que dá a matéria. Acho que vai do professor-aluno também ”
E13	“ Sempre tem um professor disponível , qualquer momento que você está lá no IFSC, você pode ir lá na sala dos professores que eles te atendem normalmente, ou nos horários de atendimento, sempre tem alguém para te ajudar lá.”
E14	“ Eu amo todos os outros professores , eu amo os outros professores do fundo do meu coração, adoro, adoro, adoro... Para mim eles são pessoas muito boas, e se esforçando muito para fazer uma coisa muito boa e dá para ver que eles têm carinho pela gente, então, para mim, não tem, eu adoro todos eles”

Fonte: elaborado pela autora

Um aspecto bastante presente, conforme pode-se observar nos registros e grifos do Quadro 7, remete à disponibilidade e possibilidade de sanar dúvidas com professores em

horários extra-classe, seja em horários denominados de “atendimento” ou mesmo em situações mais informais. A presencialidade e a possibilidade do encontro com os professores associado a uma percepção de abertura e disponibilidade parece fundamentar a percepção de apoio e relação de ajuda identificada pelos estudantes na relação com seus professores.

Justamente este aspecto foi um que sofreu grandes impactos na pandemia, conforme pode-se ver nas análises sobre o período pandêmico que apresentaremos no capítulo 6 desta tese. Também na pesquisa de Ambrósio, Accordi e Accordi (2021) restou evidente que o período pandêmico provocou um rompimento importante na comunicação entre discente/discente e discente/docente. Estes autores avaliaram as impressões de alunos coletadas no período de junho-setembro de 2020, período inicial da vivência das ANP no IFSC e suspensão de atividades letivas no IFRS. Os dados revelaram que, segundo a percepção discente, quase metade dos professores do IFSC estava disponível apenas “em parte” para esclarecimento de dúvidas, o que evidencia dificuldades vivenciadas pelos estudantes para encontrar meios e suporte para sanar as dúvidas junto aos professores, o que resta preocupante, já que as ANP deveriam assegurar um canal de comunicação constante entre alunos e professores para solução de dúvidas. A pesquisa realizada por Tabagiba e Tabagiba (2021) também endossa essa problemática, revelando que os alunos sentiram dificuldades para tirar suas dúvidas com os professores durante o período pandêmico. Convém destacar, que as peculiaridades e adversidades do período pandêmico atingiram a todos, e a cada um em infinitas e imensuráveis particularidades. Não se sabe quais as reais condições vivenciadas por cada professor, e compreende-se que as dificuldades do contexto de emergência sanitária extrapolam análises simplistas e tomam dimensão mais aprofundada levando-se em conta experiências de adoecimento e luto de familiares e amigos, sentimentos que assombraram muitas pessoas, inclusive professores.

Dois estudantes (E4 e E12) foram mais sutis em suas colocações a respeito da relação professor-aluno, e por isso não foram selecionados excertos de suas falas para o Quadro 12. No entanto, ao serem interpelados sobre sugestões que indicariam para a melhoria da permanência nos cursos, os dois apresentaram proposições concernentes a importância da postura de acolhimento, empatia, diálogo e proximidade entre professores e alunos. E4 deixou claro também em outro momento da entrevista, que reconhecia a atenção que os professores destinavam aos alunos, explicitando isso mais claramente nas comparações entre o ensino presencial e as ANP. Este aluno relatou: “*Eu sinto falta do presencial, de falar com o professor...*” dando pistas de que o contato e a relação professor-aluno foi afetada pelas condições das ANP. Em suas falas, E4 também valorizou a certificação técnica e a qualidade

de ensino ofertada pelo IFSC.

Já E12 tratou de mencionar problemas com alguns professores específicos do curso técnico, que a seu ver, não foram bem mediados por outras instâncias, deixando “marcas” no percurso da turma. Embora sejam situações pontuais, na transcrição da entrevista dessa estudante, fica evidente o estremecimento da relação pedagógica e suas consequências, não obstante estar demarcado terem sido situações específicas. Seguem alguns excertos da entrevista de E12 que expressam com riqueza de detalhes tais implicações:

“Eu acho que algumas matérias eu não gostei tanto, por causa de alguns professores que eu também não consegui ter uma boa relação”

“... a nossa turma nunca teve uma boa relação com alguns professores [...]”

“Eu nunca tive problemas com os professores (estudante nunca pegou pendência)...mas alguns amigos meus tinham bastante problema com alguns professores, não conseguiam nem falar com eles, de tanta raiva que tinham deles.”

“ A relação faz com que você goste menos da matéria e não consiga estudar tanto ela”

Conforme indicam autores estudiosos da área, a relação pedagógica consiste na relação que tem como intencionalidade a ação de ensinar e aprender, em um movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem. Para tanto, os espaços de aprendizagem precisam aguçar a curiosidade natural do ser humano e serem convidativos para a construção de conhecimentos *junto-com*. São disposições que a compõem: partilha, humildade, encontro e afetividade. (RANGHETTI, 2013). Estudos como o de Frankiv (2016) e Dayrell e Jesus (2016) repercutem a importância da relação pedagógica na permanência estudantil.

Em outros momentos das entrevistas realizadas com os demais estudantes, também foi possível identificar como nuances da relação pedagógica podem influenciar a evasão dos estudantes:

*“Muita cobrança, porque se a gente se cobra, eu juro para ti, a gente fica louco. Porque já tem cobrança em casa, **porque já tem cobrança dos professores**, já tem cobrança se tu vai seguir na área ou não vai, qual faculdade tu vai fazer ou se tu não vai... Tem alguns professores que dão essa ideia, de que se você não estudar numa escola federal, você não vai ser bom o suficiente. Se você estudar numa particular, numa Uniasselvi da vida, numa FURB da vida, tu não vai ter tanta chance de ser contratado quanto se tu tivesse numa UFSC, tu não vai ser um bom profissional, ou algo do gênero. []Então essa ideia de que tu tem que sair dali e tu tem que ir pra uma Universidade Federal não funciona, porque frustra muita gente”. (E6)*

*“Eu acho que **muita gente ali se sente deslocado no IFSC, pressionado [...]**” (E10)*

Assim, retomamos o que já foi observado na pesquisa de Coelho e Garcia (2015): a relação pedagógica que o docente estabelece com os estudantes pode influenciar nas decisões a respeito de permanecer ou abandonar o curso, precisando ser analisada enquanto relação dialética e complexa, na qual a formação continuada dos professores parece ter um papel fundamental. Na pesquisa das autoras supracitadas, enfatiza-se a defesa da formação integral do sujeito social, para que haja o fortalecimento de ações e práticas que apoiem a permanência e êxito estudantil.

Nesse sentido, observamos que os estudantes do EMI reconheceram a riqueza e importância de espaços de debate, diálogos, atividades de formação ampliada e diferenciados promovidos no IFSC, como expressou E1: ***“O IFSC é um lugar muito aberto, discussões, bate-papos, debates — isso motiva os alunos”*** (E1). Também E12 sinalizou a importância de projetos de pesquisa/extensão: *“ Eu, pelo menos, me mantive bem motivada enquanto eu estava fazendo os projetos, porque é gostoso, eu acho os projetos gostosos de fazer”*.

Em geral, os estudantes acreditam que a formação no IFSC seja um diferencial para o ingresso no mundo de trabalho e valorizam a certificação técnica ofertada pela Rede Federal, como observamos no relato de E3: *“Sempre sonhei em me formar no IFSC, eu sonho sair uma técnica de lá, com um diploma escrito IFSC”*. A satisfação da experiência vivenciada reverte-se em conselho de E13: *“Sem dúvidas eu recomendo o IFSC, eu recomendo 100% porque sem dúvidas vai ser algo maravilhoso na vida de qualquer um que vier”*. Essas expressões aparecem na categoria “reconhecimento social da formação” no Quadro 11, anteriormente apresentado.

A análise conjunta desses relatos dá pistas de que a formação integral está sendo vivenciada pelos estudantes, em especial nos momentos de atividades extra-curriculares (pesquisa, extensão, entre outros) e os estudantes reconhecem a amplitude e relevância da proposta de uma educação omnilateral. Resultados semelhantes foram relatados na pesquisa de Olczik e Suhr (2020) com estudantes do EMI de um IF da região sul do país, ao evidenciarem que os jovens reconhecem a escola como espaço de convivência entre os pares, de aprendizagem e de preparação para a vida (estudos futuros, trabalho e cidadania). Além disso, no trabalho das autoras supracitadas, os estudantes destacaram e valorizaram a expressão de atividades artísticas, culturais e esportivas que se integram ao contexto do EMI. Ao serem interpelados sobre possibilidades de modificar algo na escola, naquela pesquisa surgiram sugestões que visariam ampliar os espaços e tempos não formais de aprendizagem, destacando-se o pedido por áreas de descanso e lazer.

Coadunando-se com esta perspectiva, Silva e Pimenta (2021) analisaram o Ensino Médio Integrado e a sua relação com os anseios da juventude da classe trabalhadora, apontando que o trabalho como princípio educativo e a formação integral destinada às juventudes, pode cotejar aspectos positivos em relação às vidas suspensas e provisórias decorrentes do modelo capitalista vigente. Tal argumentação se pauta na defesa do cunho formativo do trabalho e da educação, por meio de uma ação humanizadora que potencializa o ser humano e visa combater a dualidade educacional que pré-destina aos filhos de trabalhadores as atividades manuais e profissionalizantes alienantes. O horizonte almejado é o da educação politécnica, objetivando o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões- física, intelectual, laboral, estética e política. É uma formação pelo trabalho na vida (Ciavatta, 2008, Ramos, 2007).

Entretanto, Ortiz e Colussi (2021) advertem que é necessário que se rompa com os silêncios e invisibilidades que as escolas de nível médio vem tratando o tema das implicações entre mundo de trabalho e a premência em conciliar trabalho e estudo. Para os autores:

A escola como espaço-tempo de viver e desenvolver a condição juvenil pode constituir-se como suporte a estes jovens alunos, não os deixando como náufragos à deriva ou solitários viajantes rumo a terras desconhecidas, durante e após a formação do ensino médio. Inicialmente, devemos reconhecer a relevância da temática, e após, conhecer, conversar, debater, dialogar, analisar e compreender mais e melhor os sentidos que estes jovens atribuem ao trabalho e a seus projetos de vida. Tais práticas podem representar o aprimoramento das escolas como instituição democrática, de cidadania e de desenvolvimento integral do ser humano, desconstruindo a visão minimalista de idealizá-la com sentido exclusivamente intelectual-cognitivo e de adestramento pragmático ao mercado de trabalho (ORTIZ; COLUSSI, 2021, p. 14).

Interessante destacar também, voltando a análise do Quadro 11 que a categoria “Ensino de Qualidade” como propulsora da permanência e êxito estudantil apareceu somente nas concepções dos estudantes. Os professores não fizeram reconhecimento explícito de questões concernentes ao ensino, ou mesmo à práticas pedagógicas como aspectos relacionados à permanência estudantil.

Ao reconhecer “ensino de qualidade”, não ficou claro por meio das análises, o que os estudantes identificam e classificam como “de qualidade”. Segundo Dourado e Oliveira (2009) o conceito de qualidade da educação precisa ser analisado considerando suas múltiplas significações e dimensões. Assumindo que o conceito se altera no tempo e espaço, e que vincula-se à ideais pedagógicos e à função social da escola, os autores defendem que a qualidade da educação é um conceito complexo e abrangente, que envolve dimensões extra e intraescolares, e nessa ótica, é preciso considerar diferentes fatores que interferem direta ou

indiretamente nos resultados educativos. No esforço em conceitualizá-lo, os autores descrevem em detalhes elementos para a sua análise. Assim, segundo os autores, no que toca à dimensão intraescolar, a qualidade remete à: (1) **condições de oferta do ensino**, relacionadas a instalações físicas gerais adequadas, incluindo salas de aula, laboratórios de ensino, ambientes para lazer, recreação, práticas desportivas e culturais, biblioteca, dentre outros aspectos; (2) **gestão e organização do trabalho escolar**- em que se destacam a estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico, planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos desenvolvidos, gestão democrático-participativa, disponibilidade de docentes na escola para atividades extracurriculares, métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos, mecanismos de participação do aluno na escola, jornada escolar ampliada ou integrada, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas, acompanhados de valoração adequada dos usuários no tocante aos serviços prestados pela escola. Como outro aspecto, aponta-se a (3) **formação, profissionalização e ação pedagógica do professor** destacando-se políticas de formação e valorização da carreira docente, titulação/ qualificação adequada dos docentes para o exercício profissional, vínculo efetivo de trabalho e dedicação a uma só escola, condições de trabalho adequadas, garantia de carga horária para realização de atividades de planejamento, estudo, pesquisa, dentre outros. Por fim, os autores colocam o (4) **acesso, permanência e desempenho escolar** destacando a valoração social atribuída à escola pelos estudantes e famílias, condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural, percepção positiva dos estudantes quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e no tocante a trajetória acadêmico-profissional.

Analisando os fatores descritos por Dourado e Oliveira (2009), é possível perceber, que de forma geral, como bem reconhecem os estudantes entrevistados, o IFSC atende a muitos critérios de qualidade, e se sobressai em comparação a outras escolas públicas, principalmente porque sua recente expansão proveu a construção e instalação de sedes novas, com bom padrão de infraestrutura, plano de carreira e salários de professores superiores à média percebida nas escolas públicas, a maioria dos professores tem dedicação exclusiva, o que contribui para condições favoráveis do desenvolvimento de ensino-pesquisa-extensão e, especialmente, o conjunto de condições é valorizado socialmente pelos estudantes, que referem em seus discursos o reconhecimento pela qualidade do ensino e da escola.

Importa-nos retomar que os docentes não elencaram o tema ensino em suas concepções sobre permanência e êxito estudantil. Aparece paradoxal que questionamos sobre permanência e êxito de estudantes, cuja natureza do vínculo com a escola remete ao processo

de ensino-aprendizagem, todavia, não foram expressos comentários sobre o ensino. A preocupação docente com o ensino apareceu no contexto de análise e impressões acerca das ANP. Relembramos a discussão de Carneiro (2019), sobre a ideologia da aprendizagem que abala a compreensão relacional do ensino-aprendizagem e foca somente no aluno e sua “tarefa” de aprender a aprender: “[...] a via de mão dupla dos processos de ensino-aprendizagem, se torna via de mão única [...] o que resta do educar, quando se retira o ensinar de circulação?” (CARNEIRO, 2019, p. 46-47).

Nesse sentido, Azevedo (2020, p. 94-95) assevera que “a não aprendizagem tem uma relação dialética com a não ‘ensinagem’ e, para este autor, a falência do processo ensinar/aprender produz de imediato, reprovação e abandono”. Azevedo (2020) alertou que é preciso substituir a tendência do senso comum de culpabilizar majoritariamente o aluno pelas dificuldades de aprendizagem e defendeu que é necessário aprofundar o debate em torno da questão levando em conta o mediador do processo de ensinar e aprender — o professor — e as políticas públicas para a permanência e êxito estudantil.

Em outras palavras, é preocupante o silenciamento dos professores sobre suas práticas, seus contextos de ensino, suas avaliações e outras atividades que envolvem o fazer docente. Como pudemos perceber nas análises prévias aqui apresentadas, são ínfimos os relatos docentes que refletiram sobre sua ação docente e creditaram ao seu papel pedagógico possibilidades e alcances na questão da permanência e êxito estudantil. É quase inexistente também (apenas dois professores mencionaram brevemente) a demanda por formação continuada e a busca por desenvolvimento profissional docente. Acreditamos que isso esteja em consonância com a postura observada nos docentes de se alijarem de processos de exclusão escolar, e concomitantemente de se (des)implicarem na permanência e êxito estudantil.

Em adensamento, coerente com as preocupações que o afastamento da implicação dos professores para com o compromisso da permanência e êxito estudantil pode implicar, ponderamos que para que ocorram viagens, jogos, feiras, rodas de conversa, projetos, e todas as atividades elencadas pelos estudantes como importantes para a permanência, os professores precisam estar comprometidos com isso, pois sua mediação e papel nesses contextos é fulcral. Já explicitamos nas análises feitas a partir dos dados coletados com os professores, que embora apareçam citações e referências a estes processos (ainda que em menor densidade do que nos relatos estudantis), observou-se baixa implicação dos próprios docentes com o compromisso que elas requerem. Ademais, alguns professores consideram que já fazem demais, “que o IFSC já faz de tudo”, então, diante dessa concepção, como poderão assumir

propor e efetivar algo em prol da permanência e êxito estudantil?

Em síntese, parece que os estudantes interpelam por acolhimento e por trocas, e os professores reconhecem parcialmente esse desejo, porém não foi possível verificar forte comprometimento dos docentes com essas questões, calcado em sólida e consistentes argumentações teórico-práticas.

5.3.2.1 Sugestões dos Estudantes do EMI para melhorar a permanência e êxito

Ao final das entrevistas, questionamos os estudantes a respeito de sugestões que poderiam contribuir para melhorar a permanência e êxito estudantil no EMI. Organizamos as respostas por meio da análise de conteúdo, visando clarificar as concepções reveladas, no Quadro 13. Seguimos a mesma sistematização já apresentada nos outros quadros construídos ao longo das análises dessa tese. Optou-se por organizar um quadro em separado para esta categoria de análise, diferente do que fizemos quando analisamos a mesma temática abordada na entrevista com professores, a fim de evidenciar algumas distinções que foram percebidas, em comparação ao que foi relatado nas entrevistas com os professores.

Quadro 13 – Sugestões dos Estudantes do EMI para melhorar a permanência e êxito estudantil
Categoria: sugestões dos estudantes do EMI para melhorar a permanência e êxito estudantil.

Tópicos	Temas	Participantes
Relação Dialógica Professor-Estudante	Incentivar as pessoas a buscar ajuda nos recursos (diversos) do câmpus	E6, E10, E12
	Ampliar / manter atendimentos extra-classe	E6, E9, E11
	Reafirmação/ fortalecimento do vínculo e proximidade professor- aluno	E3, E5, E9
	Mediar vínculo entre alunos	E6, E14
	Ampliar espaços de diálogos, debates	E1, E10
	Rodas de conversa ou pesquisa com alunos para avaliar quem está pensando em desistir	E13
	Ajudar os alunos na organização dos estudos	E7
Aspectos Institucionais	Ampliar bolsas e incentivar alunos a participarem de projetos	E5, E10, E12
	Melhorias na estrutura física	E14
	Atenção às reprovações	E11, E12

Sem sugestões	Não identifica sugestões, IFSC já faz de tudo	E2, E4, E6, E8, E11,
	Não identifica, nunca parou para pensar	E3

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as subcategorias que o tema das sugestões levantou, nota-se que a maior ocorrência (seis estudantes) foi de não identificar sugestões (“Sem sugestões”). Esse contexto aparece envolto na justificativa que o “IFSC já faz de tudo”, aparentemente refletindo um discurso institucional de excelência, bem como certa tendência de culpabilizar o aluno pelo fracasso, sutilmente revelado em alguns relatos, como : *“O IFSC já faz de tudo, é questão do aluno sentir que é para ele estar lá”* (E2) e *“(…) Vai de cada aluno também ter força de vontade de querer (estudar)”* (E11). Estas concepções relacionam-se com a tendência de adoção de um discurso em defesa da instituição, que não permite críticas e impele os estudantes a deslocar o foco para os discentes, já mencionado anteriormente nessa tese, o que também sensibilizou a pesquisadora a diversificar a composição do grupo amostral de estudantes, não se restringindo somente a representantes de turma. Importa salientar, que a despeito da tônica desses discursos, o acompanhamento que foi realizado para a caracterização da amostra, no qual a pesquisadora verificou a situação dos estudantes em março de 2022, identificou que um desses seis estudantes que não elencou sugestões, acabou desistindo do curso (E2), os demais conseguiram concluir sua formação técnica.

Em uma pesquisa que ouviu os estudantes do EMI do IFRJ por meio da aplicação de questionários (ALMEIDA; PEREIRA; RÔÇAS, 2020), foi possível perceber o silenciamento dos estudantes, no contexto em que foram convidados a contribuir de forma livre sobre sugestões, contexto em que se registrou o maior nível de abstenções de respostas do questionários, tensionando se essa situação não estaria refletindo a instauração de silêncios, suscitando a idéia de que por não estarem acostumados a serem ouvidos, sentem-se paralisados e engessados diante da possibilidade de espaço de escuta e valorização.

Em nossa pesquisa, de uma forma geral, a análise do quadro ilustra que os estudantes fazem poucas sugestões, e que elas encontram-se bastante “pulverizadas” em diferentes temáticas, mas que tem como ponto comum referirem-se à demandas que requerem a mediação do interlocutor, colocando em evidência, novamente, o reconhecimento expressivo da partilha, do diálogo, do fazer, ser e estar *COM* outrem, reiterando o caráter dialógico defendido por concepções freireanas e a importância da afetividade destacada por Amado *et al* (2009). Essas declarações foram apresentadas no tópico “Relação Dialógica Professor-

Estudante”. Nesse tópico, ficou evidenciada a importância do diálogo, tão defendido por Freire (1996), pautado em relações dialógicas conscientes da condição de inacabamento e incompletude que sustentam a reciprocidade do ensinar e do aprender. Freire (1996) argumentou que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, respeito à autonomia do educando, ao mesmo tempo em que pauta a alegria, esperança, querer bem aos educandos e incentivo à curiosidade epistemológica como saberes fundamentais da prática educativa.

Evidenciou-se ainda, que sugestões ligadas ao contexto de demandas institucionais, aparecem com menor frequência no grupo de estudantes do que nas concepções reveladas pelos professores. A concepção da importância de bolsas de estudo e recursos financeiros é pouco resgatada pelos estudantes, dado que também apareceu na pesquisa de Coelho (2014). Parece que a questão financeira não é considerada tão expressiva para os estudantes, ressaltando-se que nos estudos de Coelho (2014) os alunos não referiram-se espontaneamente ao Paevs (Programa de Auxílio ao Estudante em Vulnerabilidade Social) e sua bolsa auxílio como indicativo para a permanência estudantil.

Apenas uma estudante da nossa pesquisa fez referência à melhorias nas condições físicas, como aspecto relevante para a permanência estudantil. Esse aspecto também não foi mencionado pelos docentes nas entrevistas, talvez porque de uma forma geral, por ser uma construção recente, em regra, as condições e instalações prediais do IFSC-Gaspar são consideradas adequadas quando comparadas a outros estabelecimentos educacionais que os estudantes já frequentaram. A estudante sugeriu espaços para descanso e pinturas nas paredes, clamando por um clima e condições de acolhimento melhores: *“Eu acho que o IFSC podia melhorar muito no ambiente, porque quando eu entrei, eu lembro que tinha sofazinho, ali atrás do hall, e eu lembro que quando eu ficava cansada na hora do almoço eu deitava e eu dormia naquele sofá... Se o aluno está com algum lugar para encostar e descansar uma meia hora, isso faz muito a diferença.. E talvez pintar as paredes né, porque as paredes são todas brancas e às vezes parece um hospital o câmpus, tipo assim é tudo branco e cinza, às vezes eu acho que falta a insituição ter mais cara de carinho sabe, literalmente de carinho, de a gente entrar ali ...e sentir “nossa, esse aqui é o local onde a gente vai poder ficar”.* (E14).

Segundo Dayrell (1999) o espaço escolar e sua organização não atende os modos de ser jovem, que interpelam pela dimensão do encontro. Oliveira, N. (2017) em sua pesquisa a respeito das ocupações estudantis e as concepções e expectativas dos jovens sobre a escola, percebeu o quanto espaço, tempo e sociabilidade são restritos e até reprimidos no ambiente escolar, obedecendo a esquemas normativos e hierarquizantes. A autora também pontuou que

uma escola asséptica, com paredes lisas e sem cor não parece atender a necessidade das juventudes, sugerindo que a escola possibilite espaços para a livre expressão dos estudantes, para registros de grafites e outras marcas da identidade juvenil. Tais recomendações parecem se coadunar com o desejo expresso pela estudante entrevistada em nossa pesquisa.

No caso da análise dos dados coletados com os estudantes, optamos por incluir a questão das reprovações na subcategoria demanda institucional, por assumirmos que esta temática envolve a política institucional, de uma forma mais ampla. Nota-se que pouca referência é feita à temática da reprovação, o que também ocorreu no grupo de professores entrevistados, evidenciando certo silenciamento sobre a temática, a despeito de a literatura apontar fortemente a relação entre reprovação e evasão estudantil. Outras pesquisas como a de Olczik e Suhr (2020) sugerem que a reprovação preocupa os estudantes e merece maior atenção. Ao responderem ao questionário da pesquisa realizada por Olczik e Suhr (2020), estudantes do EMI quando perguntados sobre meta/objetivo que desejariam alcançar no decorrer de três anos, indicaram em sua maioria “cumprir essa fase sem reprovações”, atestando a apreensão que o tema reprovação mobiliza nas juventudes. Importa ressaltar aqui que diferentes autores, entre eles Silveira e Maraschin (2020, p. 161) alertam que “os processos de responsabilização individual pelo fracasso escolar acabam por produzir vínculos de culpabilização mútua entre os sujeitos, permitindo a reprovação e evasão”.

Em ampla revisão de estudos científicos sobre efeitos da retenção escolar, Rebelo (2009) concluiu que há um consenso nos estudos que apontam a ineficácia da retenção sobre três domínios, a saber: processo de aprendizagem, sobretudo a longo prazo, personalidade e comportamento estudantil. O autor frisa que:

[...] os alunos que reprovam deixarão de acompanhar os seus colegas de ano e terão, na sala de aula, outros mais jovens, mais pequenos, mas, quem sabe, até talvez mais inteligentes e capazes de aprender mais do que eles. Além disso, o(s) seu(s) professor(es) saberão que são repetentes, e que, portanto fracassaram- situação que poderá conduzir a sentimentos de vergonha, de autodepreciação ou, eventualmente, de revolta. E, neste caso, a reprovação, a tomada de consciência do fracasso e a sua interiorização não deixarão indiferente o aluno reprovado, o que poderá provocar-lhe um abaixamento da sua auto-estima (REBELO, 2009, p. 28).

As análises dos estudos realizadas por Rebelo (2009) indicaram que programas acadêmicos de Escola de Verão, envolvimento parental positivo e programas de estudo individualizados para alunos, encontram respaldos em evidências de pesquisas que atestam essas ações como alternativas eficazes à retenção escolar.

Ao tema da reprovação, associa-se a realização de unidades de ensino em regime de

pendência, situação possível para os alunos que reprovaram em até duas unidades curriculares por semestre. Nessa circunstância, além de todas as unidades curriculares previstas para o semestre, o estudante precisa assumir a realização das que ficaram pendentes do semestre anterior, por motivo de reprovação, aumentando ainda mais a carga horária comprometida com aulas. Se por um lado, já é reportado que a carga horária dos cursos integrados é extensa e difícil de manejar, pode-se inferir quão mais árduo e fatigante pode ser agregar disciplinas em regime de pendência à um currículo semestral já bastante carregado. Outro aspecto a considerar, que em nosso entender aumenta o peso de reprovações, é que elas ocorrem em um período de tempo breve, após um semestre letivo, já que a organização curricular do EMI no IFSC é estruturada em semestres e não anos.

A relação da avaliação com a reprovação é intrínseca e patente, sendo que a perspectiva de avaliação adotada pelos docentes, influencia também na concepção que ameniza processos de reprovação e retenção dos estudantes. A esse respeito Jacomini (2009, p. 566) salienta que:

[...] ainda está presente, na concepção de educação escolar dos diferentes atores educacionais, a ideia de promover e reprovar em função das aprendizagens verificadas por meio de avaliações. Assim, para superar as práticas de reprovação, é fundamental questionar a promoção como legitimador da aprendizagem e buscar nos pressupostos de um processo educativo contínuo uma prática que rompa com a dicotomia promoção/reprovação. Se a escola efetivamente educar, o progresso dos alunos em todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem não precisará ser classificado pela promoção ou reprovação formais. Por isso, para que o processo educativo tenha uma perspectiva de construção do sujeito num contínuo, é necessário eliminar as medidas classificatórias de promoção e reprovação. Só assim se poderá superar a promoção que resulta de procedimentos formais de progressão continuada e não de uma consistente aprendizagem dos conteúdos escolares.

Diante dessas ponderações, mesmo que o tema reprovação/retenção tenha aparecido em menor frequência que outros aspectos; sua existência assombra a permanência estudantil e não ter trazido a temática para o centro das análises, pode estar relacionado com variáveis que esta pesquisa não conseguiu alcançar, mas que nem por isso podem ser julgadas como menos importantes. Outrossim, lembramos que entrevistamos estudantes que são considerados permanentes, ou seja, estão no grupo que mormente não vivenciou reprovações e retenções, grande parte deles sequer experimentou o regime de pendência, o que provavelmente explica que suas preocupações não tenham se voltado à esta questão.

Dentre as sugestões elencadas pelos estudantes que participaram da pesquisa neste trabalho, pouco se pensou e refletiu na relação entre pares. Alguns alunos sugeriram a importância da relação com os amigos, somente 1 professora mencionou esta sugestão nas

entrevistas. Outras pesquisas (ARAUJO; SANTOS, 2012; PACHECO; NONENMACHER; CAMBRAIA, 2019; SILVEIRA; MARASCHIN, 2020) sugerem que esse aspecto pode contribuir fortemente para a permanência estudantil. Nesse sentido, questionamos se e como o IFSC-Gaspar poderia mediar melhor esses processos de vinculação e convívio entre os estudantes.

Por fim, resta-nos tentar extrair o que realmente faz o IFSC ser considerado um “contexto” acolhedor, levando-se em conta que foi essa a tônica do discurso mais genérico dos estudantes, em outras palavras, as assertivas de que os estudantes permanecem no IFSC, porque isso é reconhecido como positivo. As respostas parecem incidir fortemente sobre os processos que envolvem a mediação e a interlocução com sujeitos e conhecimentos, dando pistas de que o investimento nesse âmbito pode ser promissor para a promoção da permanência e êxito estudantil.

Por último, porém não menos importante, desejamos relatar que foi questionado a todos os estudantes, em algum momento da entrevista, se eles já haviam pensado em desistir do curso. Apenas uma estudante afirmou que nunca pensou em desistir, relatando que sempre foi seu sonho entrar no ensino federal. Outros dois estudantes revelaram sentirem-se desmotivados e desanimados no contexto pandêmico e atividades mediadas por ANP, mas não admitiram cogitar desistir da formação técnica, embora a desmotivação denotada sinalize risco premente de evasão. Dessa forma, quase a totalidade dos estudantes, relatou já ter tido pensamentos sobre abandonar o curso.

Esse aspecto foi explorado cuidadosamente pela pesquisadora, que procurou acolher os estudantes para que pudessem se expressar com transparência e sem receio de julgamentos morais sobre essa temática. Nesses momentos, buscou-se adensar a compreensão sobre o que os alunos acreditavam que motivava o desejo de desistência do curso, com quem compartilharam suas angústias, que ajuda buscaram, como encontraram alternativas e forças para persistir e se estavam arrependidos de ter permanecido no curso. Nesse sentido, foram recorrentes os discursos alusivos ao sentimento de “pressão” evocados quando foram questionados sobre possíveis contextos relacionados à evasão estudantil. Apresentamos alguns deles com grifos nossos, para elucidar o sentimento e percepção dos estudantes sobre esta temática:

“Muita pressão para alguns alunos, pais que cobram, alunos que se cobram demais, às vezes as duas coisas” (E1)

“É uma pressão não direta, e não que o IFSC queira colocar na gente, mas é uma pressão indireta, é uma pressão que você vê que todo mundo está estudando

demais e você sempre está estudando de menos, e você vê que o seu rendimento nunca é igual ao dos outros, é sempre menor, era isso que eu sentia... (E8)

*“Principalmente ali na primeira, segunda e terceira fase né, porque era mais dias, ficar o dia todo, muitas matérias. **É...tinha toda uma pressão**...eu sinto assim que a pressão presencial e não presencial é diferente né. Ali presencial tinha uma pressão maior, não do IFSC em si, mas eu via que muitos alunos colocavam essa pressão em si mesmos né. **Muitos alunos se cobravam muito e eu via que eu comecei a fazer isso comigo também.** Eu me cobrava excessivamente ...colocava muita pressão sobre mim e ficava muito cansada, muito exausta, é...eu já cheguei a...como muitos alunos...já cheguei a chorar nos corredores, nas escadas desesperada, no banheiro ali (E10).*

*“**Matéria puxada, puxada, muito puxada** e por ser integral... não é fácil...A nossa turma começou com 40 alunos né... mas agora só tão em uns vinte da turma inicial. Bastante gente pegou pendência e reprovou, aí viram que aquilo não é vida para eles, daí já saíram né (...) (E11).*

*“**Eu acho que algumas matérias elas são bem pesadas** e eu sei que aquelas matérias são pesadas porque o ensino lá ele é de qualidade ...Eu passei por momentos de ansiedade, **muita ansiedade, por razões de provas** de matemática, e algumas outras provas que eu acho que podia ser feito de outra forma, podia ter alguns trabalhos pra ajudar .. Teve um semestre que eu quase reprovei em matemática porque eu ficava muito ansiosa nas provas, e eu não consegui fazer a prova, eu não conseguia fazer a prova, de tanta ansiedade que eu tinha de errar alguma coisa da prova, aí era complicado, porque **eu me sentia muito pressionada.** Eu, pelo menos, quando me sinto muito pressionada, não consigo funcionar direito” (E12- nunca pegou pendência).*

*“A gente ter uma matéria difícil e ainda não ter apoio de professor é mil vezes mais complicado... **Os alunos do IFSC dão uma surtadinha,** dão uma surtadinha bem grande, porque eu inclusive já fui lá falar contigo algumas vezes” (E14).*

Estes relatos expressam os sentimentos e cobranças sentidos, que implicam em situações de ansiedade, choro e crises, o que E14 denominou como “surtadinha grande”, referindo-se a momentos de crises extremamente angustiantes e perturbadores para os estudantes. Convém destacar, novamente, que os estudantes entrevistados são os que permaneceram, e mesmo com essas dificuldades, prosseguiram no curso e já ultrapassaram pelo menos a metade do percurso do Ensino Médio Integrado. Não obstante, os relatos são fortes, profundos, reveladores e significativos.

Inspirados no filósofo sul-coreano Byung Chul Han (2015), Caetano e Genz (2020) discutiram o impacto do avanço do neoliberalismo sob a produção da subjetividade, enfocando a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho, denotando que a pressão cada vez maior por performance caracteriza a sociedade do cansaço e provoca o adoecimento precoce dos jovens, atuando particularmente sob aspectos da ansiedade e depressão. Cada vez mais incorpora-se a lógica do “empreendedor de si”, que se contrapõe com pressupostos fundamentais da formação integral.

Conforme explica Han (2015), já desde algum tempo estamos vivenciando uma

mudança de paradigma, caracterizada pelo desaparecimento da alteridade e da estranheza. Para o filósofo estas categorias são fundamentais para a organização de defesas imunológicas. Sem elas, nos afastamos do paradigma imunológico:

A violência da positividade que resulta da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação já não é mais “viral”. A imunologia não assegura mais nenhum acesso a ela. A rejeição frente ao excesso de positividade não apresenta nenhuma defesa imunológica, mas uma ab-reação neuronal-digestiva, uma rejeição. Tampouco o esgotamento, a exaustão e o sufocamento frente à demasia são reações imunológicas. Todas essas são manifestações de uma violência neuronal, que não é viral, uma vez que não podem ser reduzidas à negatividade imunológica (HAN, 2015, p. 11-12).

Seguindo este raciocínio, Han (2015) explica que a positivação do mundo faz surgir novas formas de violência que não partem do outro imunológico. São, ao contrário, violências imanentes ao sistema, e por isso difíceis de serem acessadas diretamente. Nessa lógica, o autor explica que a sociedade disciplinar fundada pela negatividade da proibição, produz loucos ou delinquentes (fora da regulamentação permitida) enquanto a sociedade do desempenho, permeada por ideais de iniciativa e motivação pessoal, desvinculados da negatividade, produz depressivos e fracassados. Assim, conclui que:

[...] o que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. [...] o que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um mandato da sociedade pós-moderna do trabalho (HAN, 2015, p. 16).

Nessa mesma esteira, Safatle, Silva Júnior e Dunker (2022) explicam como o avanço do neoliberalismo instaura novos modos de produção de subjetividades, alinhados a um tipo de individualização baseado no modelo empresarial e pautados na promessa da realização da “liberdade individual”, terminando por aproveitar-se do sofrimento psíquico e seu consequente tratamento. Segundo os autores, “o sofrimento psíquico não é apenas produzido, mas também gerido pelo neoliberalismo” (SAFATLE, SILVA JÚNIOR; DUNKER, 2022, p. 10). Como principal aspecto, a racionalidade neoliberal, diferentemente do que ocorria no liberalismo clássico que via no mal-estar um impeditivo à produtividade, passa a se aproveitar da extração máxima do cansaço. Nessa perspectiva, no capítulo de Dunker *et al* (2020) encontramos a descrição:

Dar mais serviço do que alguém pode realizar, atribuir mais controles e responsabilidades do que alguém é capaz de cumprir no horário regular de trabalho, criar metas inexequíveis para “puxar o máximo” os esforços do trabalhador, criar políticas de competição entre departamentos e sistemas predatórios de bônus são exemplos de como o aumento de sofrimento, segundo a racionalidade da gestão e

principalmente microgestão, extrai valor de condições precárias de trabalho, o que acaba reunindo o mundo corporativo com aqueles que já têm uma relação precarizada com o labor, seja por contratos intermitentes, seja por terceirização ou exclusão de benefícios protetivos. O apagamento do termo “trabalhador” e sua substituição por “colaborador”, “empreendedor” ou “associado”, por exemplo, nas empresas e organizações, são um indício da forma como o neoliberalismo oculta as relações de trabalho em seus esforços de renomeação da categoria (DUNKER *et al* 2022, p. 247).

Destas reflexões, pode-se compreender que o contexto de desenvolvimento neoliberal precisa ser analisado e assumido como importante ponto de análise (FRIGOTTO, 2015). Seus reflexos na formação dos estudantes, por meio do discurso do “jovem empreendedor de si mesmo” (BERNARDIM; SILVA, 2017; BARBOSA; CHAVES; SILVA, 2021), podem exercer muita pressão sobre as juventudes. Nesse sentido, entendemos que a excessiva pressão pode ter contribuído na decisão de desistir dos evadidos, os quais não foram alvo desta pesquisa. Novamente, parece despontar como pano de fundo das análises, que o acolhimento do professor e da instituição e a mediação qualificada do processo de ensino-aprendizagem, aliada à uma sólida formação política, pode amenizar as dificuldades sentidas.

Além disso, o apoio e as amizades também revelaram-se impactantes, particularmente no tocante à permanência: *“Todo mundo pensa (em desistir), eu acho. Quando um queria desistir, a gente dizia para não desistir, e assim vai, até agora”* (E11). Nesse sentido, E6 sumarizou: *“A gente tem que ser mais acolhedor. Acho que às vezes falta isso em outras turmas, essa união. Segundo as análises de Amado *et al* (2009) a relação entre alunos é um ponto de destaque, pois investigações demonstram que a escola torna-se um lugar que o aluno gosta, muito mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas e aprendizagens.*

Destaca-se que diante do questionamento sobre como se sentiam diante de não terem desistido do curso, apesar de terem pensado em fazê-lo, nenhum estudante demonstrou arrependimento diante da permanência. E10 foi clara e exemplificou sua vivência e protagonismo em buscar ajuda para mediar as dificuldades que sentiu:

“O que eu vejo que ocorre bastante é que muito dos alunos que saem, eles não pedem ajuda, eles só saem. E assim, eu vi...uma coisa que eu...eu vivenciei, foi essa coisa do pedir ajuda. Porque logo que eu vi que eu não tava mais aguentando, eu fui no núcleo (Coordenadoria Pedagógica), eu cheguei até mesmo para o meu orientador e falei. E eu fui assim, fui atrás de ajuda para saber o que que eu poderia fazer para me ajudar...” (E10).

Diante do exposto, cabe refletir sobre como ampliar as possibilidades de acolhimento estudantil, sem cair na predisposição de atribuir aos estudantes a responsabilidade por

“clamarem” por ajuda diante das dificuldades na permanência estudantil. Advém dessas constatações o pertinente questionamento: seria possível abordar preventivamente os alunos em risco de evadir? Como identificar com celeridade aqueles que estão em risco iminente de descontinuar seus estudos? As respostas a estes questionamentos podem motivar consistentes ações e políticas futuras de permanência e êxito estudantil.

6. UMA PANDEMIA EM MEIO AO PROCESSO: IMPRESSÕES DO PERÍODO PANDÊMICO E DAS ANP

Por terem sido realizadas no momento peculiar do contexto de uma pandemia mundial e no desenvolvimento de Atividades Não Presenciais de Ensino (ANP), julgamos pertinente reservar tempo e espaço das entrevistas para abordar implicações e impactos percebidos que pudessem interferir nas concepções sobre permanência e êxito estudantil. Intentamos com isso, demarcar que reconhecemos o momento singular em que os dados foram coletados; sensibilizamo-nos com a realidade vivenciada e procuramos delimitar e distinguir o “antes da pandemia” e o “durante a pandemia”. Temos ciência que apesar dessa tentativa, os sujeitos podem ter sido mobilizados a responder muito mais de acordo com a realidade vivida na pandemia, do que com base nas experiências e vivências prévias a ela.

Ademais, levando em conta esse momento peculiar, único e singular na história mundial, entendemos que poderíamos captar e revelar importantes inquietações e vivências que a pandemia mobilizou, sendo que não nos eximimos diante da oportunidade do diálogo que as entrevistas possibilitaram e deliberadamente optamos por proporcionar questionamentos a respeito de como as rotinas de professores e estudantes se modificaram e que impactos puderam ser relacionados à temática da permanência e êxito estudantil, ainda que de modo insipiente. Movidos por esse propósito, perguntamos aos professores e aos estudantes quais eram suas impressões diante do desenvolvimento de ANP.

6.1. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO EMI NO CONTEXTO DE ANP

O Quadro 14 apresenta as impressões e preocupações dos professores do EMI no contexto de desenvolvimento das ANP. Na 1ª coluna, apresentamos as subcategorias e na 2ª coluna os códigos dos participantes a quem se referem as unidades de registro contidas na matriz original da qual se derivou essa tabela. Ao observar essa 2ª coluna, é possível visualizar e compreender por meio de uma contagem intuitiva, a frequência de ocorrência das subcategorias. A 3ª coluna traz alguns exemplos das unidades de análise que deram origem à organização das subcategorias. A preocupação com os estudantes que começaram a trabalhar durante a pandemia despontou como a de maior incidência entre os relatos dos professores.

Quadro 14 – Impressões e preocupações dos professores do EMI no contexto de desenvolvimento das ANP

Categoria: Impressões e preocupações docentes no contexto de desenvolvimento das ANP

Sub categoria	Participantes	Exemplos de Unidades de Análise
Preocupação com estudantes trabalhando	P1, P5, P7, P9, P10, P11, P12	<p>“Muitos alunos saíram porque começaram a trabalhar e não deram conta.” (P5)</p> <p>“A minha preocupação é justamente com relação a esses alunos que estão trabalhando. Quando voltar as aulas presenciais, o que eles vão fazer né? (P9)</p> <p>“A cultura da região é trabalhar, eu sei que em certo aspectos, alguns desses alunos não precisariam estar trabalhando. É uma cultura da região que valoriza que eles trabalhem ao invés de estudar.” (P11)</p>
Preocupações com o ensino	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9	<p>“Será que eles estão aprendendo? Ensinar é o maior desafio!” (P1)</p> <p>“Hoje se você me perguntar, você está ensinando? Eu não sei. Eu estou produzindo.</p>

		<p>Produzindo o que? Material!” (P2)</p> <p>“Eu vou ser sincero, parece que a gente finge que ensina e eles fingem que aprendem.” (P7)</p> <p>“Fica tudo muito solto, muito perdido.” (P9)</p>
Pouca troca interativa	P1, P2, P3, P4, P7, P8	<p>“(…) E aquele momento das carinhas em ponto de interrogação que a gente vê na sala de aula, a gente não consegue ver pelas telas, porque não estão abrindo as câmeras, não estão dando feedback... Não tem a mesma interação, o olhar.” (P2)</p> <p>“Como saber se o aluno está prestando atenção?” (P3)</p> <p>“(…) aqueles momentos que o aluno perguntava algo, e que o professor encorajava, “olha, que pergunta boa!”, “essas pequenas coisas que não temos mais.” (P4)</p>

		<p>“Eu sinto que eu falo com paredes sabe (...), uma das coisas que mais me faz falta é o olhar para o aluno, e ele sair daquela cara que ele está assim [expressão de confusão] para aquela cara [expressão de compreensão], sabe, quando você explica, e o aluno ele sai da dúvida, para a aquisição de conhecimento sabe? Não estava entendendo nada e de repente: “ah, e agora eu entendi!”, isso para mim sei lá, era o combustível para seguir ali, da maneira como está é horrível, você realmente não sabe se o aluno está lá (...)" (P7)</p>
<p>Preocupações com a Avaliação</p>	<p>P2, P4, P6, P12</p>	<p>“E aí você vê textos que não são deles, e aí você pergunta, e às vezes, não é nem o pai e a mãe que estão fazendo (...) é o GOOGLE!” (P2)</p> <p>“(…) compartilhamento indevido de respostas, muitas cópias, rendimento até que está alto, mas até</p>

		<p>que ponto isso é real.” (P4)</p> <p>“como sou preocupado com o conhecimento técnico, restrinjo o tempo e as tentativas para avaliação formal ao horário que seria de aula síncrona.” (P12)</p>
Dificuldades de acesso	P1, P4, P10, P11	<p>“As dificuldades de acesso dos alunos na pandemia é real.” (P1)</p> <p>“É preocupante que ainda tenhamos alunos com dificuldades de acesso.” (P10)</p>
Desmotivação dos alunos	P3, P5, P8, P11	<p>“Temos alunos que não querem dar continuidade aos estudos de maneira remota, se recusam a prosseguir os estudos nesse modelo.” (P3)</p> <p>“Outra preocupação é com os alunos que não se adaptaram as ANP e não estão aprendendo.” (P5)</p> <p>Tem um público que fica à margem do processo e eu não estou conseguindo atingir esse público, isso me dá medo... Acho que se</p>

		<p>perdeu um pouco da formação social.” (P8)</p> <p>“Alunos parecem cansados das ANP, tinha melhorado a participação, mas agora vejo que caiu de volta, eles cansaram de estar em casa, eu particularmente cansei, então não tem como a gente manter o nível de participação nas aulas (...) ” (P11)</p>
Saúde emocional dos estudantes	P1, P8, P11	<p>“O emocional dos estudantes acho que está sendo o mais delicado (...) estão cem por cento do tempo em casa em contato direto com problemas de ordem familiar (...) e não tem a válvula de escape de ir para a escola né (...) o maior risco hoje de evasão, é essa questão emocional. (...)” (P8)</p>
Desmotivação dos professores	P5, P7, P11	<p>“Essa pandemia me deixou mais desmotivada ainda.” (P5)</p> <p>“Eu não me sinto realizado agora, esse tipo de ensino não me realiza profissionalmente.” (P7)</p>

Saúde emocional dos professores (em referência a si próprios ou a colegas)	P1, P2, P7, P11	<p>“Gente do céu, nunca vi tanto colega doente, fragilizado e mal.” (P1)</p> <p>“Comecei a ter crise de ansiedade e de pânico depois que começou esse tipo de ensino.” (P7)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Como ponto de reflexão, destaca-se que os professores tenderam mais uma vez a atribuir grande peso nas argumentações à referências que os eximem da problemática analisada. Foi muito forte e recorrente, permeado por uma tônica de pessimismo e desvalorização, o discurso que revela preocupação com os alunos terem adentrado ao mundo do trabalho, vislumbrando a interposição premente entre conciliar trabalho e estudar. Esta é uma discussão antiga, no entanto reavivada, pelo contexto pandêmico.

Segundo analisaram Moura e Lima Filho (2019) há uma hierarquização no que se refere ao grau de complexidade das atividades desenvolvidas no mundo de trabalho por estudantes-trabalhadores, em função do tipo de ensino médio cursado e da esfera na qual estudam (estadual, federal ou particular), denotando profundas desigualdades. Assim,

(...) o Estado contribui para regular os interesses do capital, pois cada um desses tipos de EM contribui para a formação de trabalhadores de distintos níveis de conhecimentos científico-tecnológicos, ou seja uma formação hierarquizada. Formam-se, então, desde aqueles que atuarão em atividades mais complexas, em geral, após concluir estudos em nível superior, até aqueles cuja formação somente lhes permitirá atuar em atividades periféricas, passando pelos semiqualeificados e os polivalentes. E isso é fundamental para o capital, o qual, para viabilizar a sua reprodução ampliada, se nutre da divisão técnica do trabalho valorizando sua vertente intelectual, exercido por poucos, em detrimento do trabalho manual, destinado à maioria. Entretanto, todas essas formas de trabalho, submetidas aos interesses hegemônicos, se articulam e contribuem para a manutenção do bom funcionamento do metabolismo do capital” (MOURA; LIMA FILHO, 2019, p. 95).

De uma forma geral, o estudo de Moura e Lima-Filho (2019) revelou a baixa condição salarial da classe trabalhadora de estudantes jovens, sendo que a maioria (cerca de 70%) recebia até um salário mínimo. Outro aspecto percebido, é que o índice de carteira assinada não chegava a alcançar 50% dentre os estudantes que trabalhavam. Porém, no que se

refere ao tipo de trabalho realizado, entre os estudantes dos cursos de EMI de oferta regular, as atividades tendiam a ser mais intelectualizadas e relacionadas aos cursos frequentados, em comparação com as ofertas noturnas, Proeja e /ou EM regular diurno.

Já Márcio Luiz Bernardim e Monica Ribeiro da Silva (2017) destacaram as especificidades que nem sempre são consideradas e compreendidas no contexto das políticas públicas voltadas à inserção escolar das juventudes. Os autores ponderam que a juventude não pode ser homogeneizada pela idade, mas sim na “busca do sentido de ser jovem não pelo que isso parece ser ou pelo significado que a sociedade lhe atribui, mas principalmente pelo que é na realidade concreta” (BERNARDIM; SILVA, 2017, p. 693). Nesse sentido os autores complementam:

[...] vale lembrar que, embora muitas pesquisas concentrem sua atenção na importância exclusiva do trabalho e da formação do sujeito para a produção e reprodução da existência humana, precisamos considerar o jovem e o adulto trabalhador como um ser complexo que não limita suas ações à constituição da sua materialidade, senão também da construção da sua estética, compreendida como o desejo de se expressar como sujeito do seu tempo (BERNARDIM; SILVA, 2017, p. 695).

Na referida pesquisa, Bernardim e Silva (2017) apresentaram dados que sustentam a constatação de que a ampliação do acesso a escola por si só não assegura a permanência estudantil e nem a terminalidade das etapas ou modalidades escolares iniciadas. Na mesma esteira, são evidenciados outros dados que mostraram que os jovens estão bastante vulneráveis à violência, dificuldades de inserção laboral, intolerância às formas contemporâneas de se manifestar como jovem; configurando um amplo quadro de desrespeito a direitos básicos das juventudes, descritos por exemplo no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Os autores ressaltaram que os dois “mundos”, trabalho e escola são importantes e complementares na realização da condição juvenil.

Em análises atuais sobre o tema juventudes e trabalho diferentes autores como Prado, Silva e Silvestrini (2020), Rocha e Lima (2021) e Santos, Barbosa e Pereira (2021) enfatizam os sentidos que o trabalho produz nas múltiplas juventudes. Dessas análises, depreende-se que, por vezes, a juventude encontrou no ingresso precoce ao mundo de trabalho uma alternativa para lidar com a sobrecarga emocional que o isolamento social estava lhe impondo durante a vivência da pandemia. Ainda que alguns tivessem objetivamente necessidades financeiras concretas que os impeliram a trabalhar, não foram raros os casos, como bem sinalizaram os professores entrevistados na pesquisa desta tese, dos que “foram trabalhar por opção sabe” (P10). Muitos docentes reportaram que a cultura local

valoriza a entrada precoce no mundo do trabalho em detrimento ao investimento em estudos, identificando em alguns casos, conflitos dos alunos com suas famílias nesse âmbito, e demonstrando muita preocupação com a viabilidade da continuidade de estudos em conjunto com o compromisso com o trabalho.

A experiência de estudar e trabalhar foi analisada por Abramo, Venturi e Corrochano (2020), tomando-a como uma realidade emblemática das especificidades das trajetórias juvenis do país. Para os autores, a expressiva ampliação do acesso ao ensino médio ocorrida nas últimas décadas devido ao contexto de mudanças na legislação que incluiu a obrigatoriedade de frequência à escola até os 18 anos, trouxe para dentro das escolas jovens que se encontravam alijados do processo educacional, trazendo para a arena a realidade de sobreposição de atividades, tensionando a situação de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Sobre esta questão os autores ponderam:

[...] trabalhar e estudar configura uma “situação”, que pode ser mais breve ou mais extensa e voltar a ocorrer mais de uma vez ao longo das trajetórias juvenis. Assim, não se trata de propor uma classificação dessa situação como uma etapa intermediária entre a situação de “só estudar” e a de “só trabalhar”, numa perspectiva de “transição escola-trabalho”, nem de argumentar que tal sobreposição caracteriza um ou outro padrão de transição. As situações de sobreposição entre trabalho e estudo podem ocorrer em diferentes momentos das trajetórias dos jovens e em diferentes padrões de transição” (ABRAMO, VENTURI, CORROCHANO, 2020, p. 527).

Ainda segundo os autores supracitados, os jovens se engajam no trabalho por motivos variados, sendo que se sobressaem motivações ligadas à situação econômica familiar crítica, comumente acentuada por algum agravante como desemprego de um dos genitores, separação do casal e saída de casa de um dos entes, doença, morte ou desestruturação emocional de um membro importante da família que interfere na capacidade laborativa dos adultos. Há também os que relacionam a entrada no mercado de trabalho com vínculos de união estável, paternidade ou maternidade. Importante salientar que embora seja geralmente invisibilizada a situação, não são poucos os jovens que trabalham e estudam em algum momento da vida, sendo que o trabalho pode ter formas muito variadas, desde “bicos” e atividades precarizadas até jornadas intensivas e mesmo programas de trabalho protegidos, como estágios e o programa Jovem Aprendiz, por exemplo.

Outro aspecto interessante que a pesquisa dos autores revelou, refere-se a um elemento bastante silenciado, que remete à carga de trabalho associada à tarefas domésticas e, principalmente, cuidado com irmão menores, que geralmente recai sobre as meninas jovens, para que a provedora principal da família possa cumprir jornada integral de trabalho

remunerado. Não é raro que essa situação apareça com a denominação “ajudar em casa”, especialmente nas famílias menos abastadas, e pode se constituir como dificultador ou empecilho para a continuidade de estudos, impactando na permanência estudantil. Este último aspecto, foi bastante recorrente e referido pelos jovens entrevistados, principalmente as do sexo feminino, a quem recaiu a sobrecarga do trabalho doméstico e familiar no contexto pandêmico, para que os adultos pudessem seguir trabalhando e alguém assumisse o cuidado das crianças menores em casa, já que ocorreu o fechamento e a suspensão das atividades presenciais nas escolas e Centros de Educação Infantil que elas frequentavam antes da pandemia.

Para Kuenzer (2017), a relação dicotômica trabalho educação retoma e reatualiza a velha dualidade do sistema educacional brasileiro, evidenciando a segmentação do ensino médio e os processos de inclusão excludente e exclusão includente (KUENZER, 2007; KUENZER; LIMA, 2013).

Franzoi *et al* (2019) denunciaram que a invisibilidade do estudante trabalhador, demonstrada por meio da escassez ou ausência de dados sistematizados que atestem precisamente a situação dos estudantes que trabalham e estudam desvelam o descumprimento do direito pleno à educação básica e perpetuam o não enfrentamento da problemática. Ao estudante trabalhador investem-se atribuições ambíguas, e às vezes contraditórias, não sendo raro que se impute a ele falta de interesse pelos estudos e baixo esforço pessoal, em um discurso que condena e culpabiliza as próprias vítimas.

Outro aspecto levantado pelos professores entrevistados, embora não tenha sido referido em maior frequência, talvez porque no momento da pesquisa já contabilizavam-se meses de experiência em ANP, refere-se a dificuldade de acesso. Importa considerar, que dados apresentados pelo CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (2019) alertaram que 29% das residências brasileiras não possuíam acesso a internet; 41% dos entrevistados pelo órgão revelaram não ter computador em casa e ainda 49% admitiram não saber utilizar a internet; aspectos que certamente interferiram nas condições de acesso e viabilidade das propostas de ensino remoto Brasil afora. Nesse sentido, Cunha, Silva e Silva (2020) advertiram que a repercussão do fechamento das escolas pode ter tido um efeito ainda mais agravado, devido ao fato de que não são poucos os brasileiros que não tem acesso à internet, o que aprofunda a desigualdade educacional.

No tocante ao ensino, os professores entrevistados nesta pesquisa, destacaram preocupações a respeito de “*se os alunos estão aprendendo*” (grifos nossos). A ênfase do discurso parece recuperar a prerrogativa do “aprenderismo” (BIESTA, 2012), já discutidos na

seção anterior desta tese, embora seja possível reconhecer por meio de alguns relatos que também é presente para parte dos docentes a compreensão da relação ensino-aprendizagem como processos interligados e interdependentes.

Nesse sentido, os professores destacaram em suas reflexões: dificuldade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, agruras da ausência do contato visual com os estudantes, do olho no olho, da presença sentida; explicitados na subcategoria de análise “pouca troca interativa”. Alguns professores revelaram desânimo e certa dose de conformidade diante de esforços já empreendidos sem sucesso para que os alunos interajam, abram as câmeras, culminando com a expressão de um professor que sintetizou o momento como “*dar aulas para paredes*” (P7).

Outra categoria relacionada ao ensino que emergiu das análises foi a preocupação com questões que remetem à avaliação da aprendizagem dos estudantes, expressa na dificuldade em avaliar e certificar se as respostas conferidas às atividades e exercícios são autorais e legítimas (preocupação com cópias, plágios etc.). Novamente, a tônica subjacente demonstrou inquietude em saber se os alunos estavam realmente aprendendo, se os bons desempenhos em avaliações estariam realmente refletindo a realidade, já que os professores não tinham meios de controle sobre a maneira como os alunos responderam aos instrumentos avaliativos de modo não presencial e tensionaram se o momento poderia ser caracterizado como “*eles fingem que aprendem e nós fingimos ensinar*”.

Em sequência, no quadro apresentado (Quadro 14), aparecem as subcategorias que evidenciam de maneira mais clara olhares mais cuidadosos e atentos em relação às realidades vivenciadas pelos alunos: dificuldades de acesso, desmotivação dos estudantes e saúde mental dos estudantes.

Por fim, porém não menos importante, também foram identificadas preocupações e relatos de situações que se abateram sobre a saúde mental dos professores, bem como sinais de desmotivação com a atividade profissional docente. Nessa esteira, convém ponderar que os movimentos de adaptação foram necessários tanto para estudantes quanto para professores, e as mudanças implicaram em desafios, enfrentamento do “novo”, retirando ambos — estudantes e professores — da “zona de conforto” conhecida da sala de aula presencial.

Nesse sentido, as preocupações apresentadas pelos professores ensejam cuidado e se coadunam com as ponderações sobre as consequências da oferta educacional mencionadas por Gatti (2020):

Se algumas soluções foram encontradas para a manutenção do vínculo de estudantes com a instituição de ensino, seus professores e colegas, de outro lado verificaram-se dificuldades ponderáveis: o estudo e a aprendizagem de conteúdos novos em modo de isolamento, com apoios delimitados pela situação remota, dificuldades de atenção e concentração, o estresse de alunos pela situação de isolamento, por excesso de conteúdos emitidos ou de tempo dedicado diante da tela de computador ou outro aparelho digital, trocas relativizadas pelo esforço comunicativo demandado, falta de calor dos laços presenciais, entre outras situações, o estresse dos professores pela exigência rápida de novas performances, de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas, esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho. É preciso reconhecer que esse cenário **provoca efeitos emocionais para todos, em níveis variados**” (GATTI, 2020, p. 33, grifos nossos).

Atentos ao que ocorreu no contexto da Pandemia, Saviani e Galvão (2021) defenderam que a educação não pode **não ser presencial**, devido à sua própria natureza, que implica e se constitui em uma relação interpessoal que sustenta a prática pedagógica e asseveraram:

No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser autônomos e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários, etc. (Saviani, Galvão, 2021, p. 42).

Nesse sentido, as preocupações expressas pelos docentes, de que não estava ocorrendo aprendizagem, ou que não era possível acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e seus sentimentos de frustração e desamparo encontram resguardo na síntese contundente de Saviani e Galvão acima retomada.

Cumprido destacar que um grupo de pesquisadores brasileiros comprometidos com a escola pública assinou e publicou em abril de 2020, portanto ainda no momento inicial da pandemia, uma carta aberta aos professores e professoras brasileiros sinalizando ponderações cruciais sobre o ensino escolar em tempos de quarentena. Não obstante o inegável prejuízo à aprendizagem escolar que ali se anunciava, os pesquisadores enfatizaram a importância da preservação e manutenção do vínculo com os estudantes, aspecto que foi reiteradamente aludido nas concepções sobre permanência e êxito estudantil reveladas nesta pesquisa. Reproduzimos aqui, trecho da carta que consideramos importante salientar:

A grande questão é que aprender novos conteúdos escolares não se reduz a assimilar novas informações, mas se trata de um processo de formação e transformação das capacidades cognitivas, afetivas e motoras do estudante. (...) Necessário ainda observar que o estudo escolar não é uma atividade individual, de cada estudante, que meramente ocorre em contexto grupal, mas um sistema de atividade coletivo, que é em essência compartilhado (...) Considerando toda essa complexidade do ato de

aprender, é evidente que não se pode promovê-lo, em toda sua potência e plenitude, com os estudantes confinados em suas residências, envoltos em uma atmosfera social de apreensão, sem a possibilidade de encontro e compartilhamento com professores e colegas senão por meios virtuais – quando estes estão disponíveis (FRANCO *et al*, 2020, p. 4).

Nessa compreensão, evocamos também a constante argumentação freireana de que professor e aluno são sujeitos de um processo de aprendizagem que é construído em um ambiente de colaboração mútua. A pujante lição “ensinar não é transferir conhecimento”, conjuntamente com a necessidade de engendrar uma educação problematizadora, que retome a pedagogia da pergunta (e não somente “de respostas às quais as perguntas se perderam no tempo”), valem também para o contexto de pandemia. Como já enunciou Freire, respostas “descontextualizadas” incorrem no risco real de castrar a curiosidade, que é base para o ato de conhecer. Freire sempre defendeu a promoção e desenvolvimento do diálogo crítico, libertador e a tomada de consciência da condição existencial dos sujeitos (FREIRE, 1996; FREIRE; FAUNDEZ, 2011).

É também o educador Paulo Freire que defende a natureza da relação dialógica entre educando e educador permeada por afeto, em uma postura respeitosa ao saber de ambos. Nas palavras do autor, professor fala, mas também ouve, dá abertura à fala do outro, “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com* ele. (Freire, 1996, p. 13). Em síntese “o educador lida com gente e não com coisas” (Freire, 1996, p. 144); e ainda que estivéssemos, todos, em contexto de isolamento social, essa ainda é a natureza do processo educativo.

A perda de aspectos tão essenciais ajuda a explicar as impressões dos professores, já exaustivamente expostas até aqui com o auxílio da organização das subcategorias de análise, amparadas por unidades de análise muito expressivas e pungentes, como o desabafo: “*Eu vou ser sincero, parece que a gente finge que ensina e eles fingem que aprendem*” (P7).

Assim, em meio a um sentimento geral de frustração e até mesmo de desamparo perante as diferentes adversidades vivenciadas, os professores tiveram também que providenciar recursos, aprender e modificar meios, reinventar as unidades curriculares e ofertá-las de maneira não presencial. Nesse sentido, procuramos conhecer quais os investimentos e adaptações que os professores realizaram na oferta das ANP. O Quadro 15 apresenta a organização da referida categoria de análise, junto com suas subcategorias, exemplos de unidades de análise e participantes que se referiram ao conteúdo delas.

Quadro 15 – Investimentos e adaptações dos professores do EMI na oferta das ANP
 Categoria de Análise: Investimentos e adaptações dos professores na oferta das ANP

Subcategoria	Participantes	Exemplos de Unidade de Análise
Organização de materiais, (gravação e seleção de aulas e vídeos)	P1, P2, P3, P7,P8, P12	<p>“Eu pego vídeos, gravei alguns vídeos no laboratório também...”</p> <p>“Tem uns materiais bons na internet sabe?” (P7)</p> <p>“Esmerei-me na organização dos materiais, cronograma, disponibilizo tudo para eles no 1º dia de ANP.” (P11)</p>
Investimentos materiais	P1, P4, P7	<p>“Comprei um Ipad, um Apple Pencil, comprei teclado para o IPAD, pra poder trabalhar gastei uma grana, mas é a vida. Tô nessa loucura.” (P1)</p> <p>“Mandei fazer uma lousa em casa, em vidro, para usar nas gravações das aulas.” (P7)</p>
Ampliação e flexibilização de prazos de entregas de atividades	P1, P2, P4, P9, P12	<p>“Senti falta de uma segurança institucional, de como proceder nas ANP (...) tudo muito aberto, aceitar atividade atrasada. (...) (P12)</p>
Restrição de WhatsApp	P2, P11, P12	<p>“Mudei meu</p>

		<p>relacionamento com os alunos, diálogo comigo no WhatsApp, só pautas coletivas, via representante de turma.” (P2)</p> <p>“Providenciei por conta própria uma conta do WhatsApp business, para limitar a carga de trabalho incessante que chegava por mensagens.” (P11)</p>
Já estava habituado com diversas TICs	P3, P11,	<p>“Me adaptei bem, até gostei do conforto de trabalhar de casa.” (P3)</p> <p>“Por ser de uma área técnica que trabalha com interfaces digitais, sinto que tive menos dificuldade que professores de outras áreas.” (P11)</p>
Reorganizou as aulas da disciplina	P9, P11	<p>“Minha dificuldade maior foi em acertar o ponto da ANP. Como diz assim, desde a organização de aulas, de tópicos de aula, a organização propriamente dita do curso. Até com as próprias atividades, o nível das atividades, como fazer as avaliações, o ritmo das aulas, até porque as aulas estavam concentradas.</p>

		Então isso aí foi a maior dificuldade mesmo (...) Tanto que a gente combinou do semestre passado para esse, mantermos as mesmas turmas.”
Não alterou muito sua prática	P5, P10	“Eu não mudei muito as minhas disciplinas, as minhas formas de avaliação. (...) eu prefiro colocar o gabarito, aí eles podem corrigir, senão você fica perdendo tempo para corrigir um monte de coisas.” (P5)
Ampliou contato com alunos por WhatsApp	P7	"Disponibilizei meu WhatsApp para alunos, mas tenho orientado para mandarem mensagens somente no horário comercial."
Uso de metodologias ativas	P8	“Eu trabalhei um pouco com metodologias ativas (...)” (P8)

Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se, a partir da análise do Quadro 15, que os esforços dos professores se concentraram em organizar, selecionar e disponibilizar materiais por meios digitais, sendo que para isso, três professores relataram que precisaram fazer um investimento material em equipamentos e/ou melhoria da rede de internet. Ao que as análises parecem indicar, boa parte da energia e do tempo dos professores voltou-se para a seleção de conteúdos a serem trabalhados por meio das ANP. Conjuntamente a esse movimento, os professores também relataram adotar uma postura de maior flexibilidade e alargamento dos prazos para

envio/recebimento das atividades realizadas pelos alunos. Apenas P12 expressou desconforto com relação a isso: *“Sinto falta de segurança institucional, de como proceder nas ANP (...) A gente vê tudo muito aberto, aceitar atividade atrasada, um monte de coisa que te sobrecarrega. Essas demandas não são controladas.”*

Também chama a atenção, o fato de três professores terem relatado que investiram em recursos materiais especificamente adquiridos para uso nas ANP, revelando nas entrevistas que essa iniciativa não contou com suporte de financiamento institucional/governamental, ficando ao encargo dos docentes toda a despesa financeira com tais equipamentos. Um destes professores relatou também ter tido muito dificuldade, pois levou meses até conseguir instalar uma internet de qualidade na sua residência, pois por morar em região mais afastada do centro, os cabeamentos das prestadoras não conferiam cobertura até sua casa. *“Eu fazia tudo manuscrito e mandava fotos pelo WhatsApp para os alunos, até para incentivar aqueles que não tinham tantos recursos assim.”* Se foi bastante alardeado e discutido a questão da acessibilidade dos estudantes, o relato deste professor retrata um outro lado, nem sempre lembrado, o de que a dificuldade de acesso também poderia estar nas condições do professor.

No entanto, apesar de todos esses esforços, conforme já explanamos aqui, os próprios professores reconheceram que a relação ensino-aprendizagem ficou prejudicada. Nesse sentido, pode-se entender que, a preocupação com os conteúdos e o alargamento e flexibilização do tempo para o aluno entregar atividades, não foram medidas suficientemente necessárias para garantir o ensino e a aprendizagem, assim como a garantia de acesso ao material por meio remoto também não é (CATANANTE; DANTAS; CAMPOS, 2020). Nesse sentido, já há relatos de pesquisas como a de Catanante, Dantas e Campos (2020) que sugerem que o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, não configura sucesso na participação das aulas virtuais ou realização de atividades não presenciais. Dentre as possíveis explicações para as dificuldades vivenciadas, sobressaem-se o ambiente residencial inadequado, não configurado para situações escolares e permeado por demandas diversas e a cultura do uso do celular para lazer e entretenimento, que desconcentra e não favorece o uso educativo (muitas distrações e dispersões, além da inadequação para uso de alto tráfego de dados como vídeo aulas e outros aplicativos).

Santos *et al.* (2021) analisaram os processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da COVID-19 a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho, contextualizando a intensificação no contexto de emergência sanitária, porém não remetendo unicamente a isto. Os autores destacaram que o trabalho do professor durante a pandemia

sofreu alterações repentinas com a conversão das atividades presenciais em atividades remotas, para as quais nem sempre os professores encontraram respaldo técnico, material e formativo, resultando em sobrecarga de trabalho, pressões, fusão da vida pessoal com a vida laboral, estresse e adoecimento.

Ainda, segundo as análises de Santos *et al* (2021), pode-se afirmar que as condições do trabalho docente são historicamente precarizadas, caracterizadas por vínculos informais, temporários, inseguros e ainda por trabalho socialmente empobrecido. Além disso, a alienação assevera processos de precarização no contexto educacional, também evidenciados nas condições de trabalho, que em sua maioria desenvolvem-se em estruturas físicas inadequadas e/ou insuficientes, carreiras com baixos salários, falta de investimento em formação continuada, entre outros aspectos. Voltando ao relato do professor que mandava fotos por WhatsApp dos conteúdos para os alunos, por melhor intenção que houvesse nesse seu gesto, é flagrante o ponto a que o processo educacional se degradou.

As reflexões de Basso, I. (1998) também contribuem para a compreensão da conjuntura de desenvolvimento das ANP, advertindo que a ruptura entre significado e sentido descaracteriza a atividade docente, tornando-a trabalho alienado e alertando para a importância da formação inicial e continuada dos professores, calcada em sólida fundamentação teórico-metodológica que possa subsidiar análises reflexivas e enfrentamentos coletivos das condições que obstaculizam o aprendizado escolar. As ponderações de Basso, I. (1998) sinalizam a relevância da formação profissional docente que garanta a compreensão ao professor do significado e sentido de seu trabalho instituído pela finalidade da ação de ensinar, destacando-se a ação mediadora do professor entre o aluno e o conhecimento:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, **a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico**” (BASSO, I., 1998, sem paginação, grifos nossos).

Caberia questionar: qual(is) era(m) a(s) intencionalidade(s) docentes na proposição das ANP, no modo e momento em que se desenvolveram? A importância e pertinência desse questionamento intenta resgatar os princípios fundamentais da atividade profissional docente. Nesse sentido Santos *et al* (2021, p. 09) são contundentes em defender que

[...] uma formação sólida e permanente de professores é de grande relevância para a implementação de uma educação emancipadora, a fim de que construam massa crítica que os coloque em posição de questionamento da ordem estabelecida, em especial dos processos de precarização do trabalho docente que servem de base para a exploração capitalista.

Depreende-se dessas reflexões, a importância do investimento expressivo e contínuo na formação docente, visto que, pelas análises que viemos tecendo a partir das entrevistas realizadas, é notável a fragilidade teórico-metodológica dos docentes que atuam no EMI, evidenciadas pela baixa crítica à “imposições” do sistema, não defesa ao direito à Educação, pouca argumentação calcada em fundamentos teóricos, poucas argumentações que remetem ao campo da Didática, e em particular, inexpressivo conhecimento sobre a formação integral e os pressupostos da concepção de Ensino Médio Integrado.

Entendemos que o contexto de pandemia, fragilizou ainda mais o processo de ensino-aprendizagem já bastante prejudicado pelas dificuldades e fragilidades pré-existentes apontadas no parágrafo anterior, sendo que toda essa conjunção pode ter impactado de maneira ainda não avaliada a identidade profissional docente, além de possivelmente ter provocado impactos sutis ou substanciais na permanência e êxito estudantil.

Ainda tendo em vista as análises oriundas do Quadro 15, não se pode deixar de mencionar, que dois professores relataram não ter alterado muito suas práticas e atividades diante das ANP. Atentamos a essas revelações, tendo em mente o contexto significativamente diferenciado em que as ANP se desenvolveram. Enquanto tudo na vida de todos se alterava, alguns professores não alteraram suas aulas? Nessa mesma esteira de reflexão, apenas outros dois professores elaboraram sínteses argumentativas consistentes sobre as mudanças e reorganizações e adaptações das disciplinas que as ANP lhes demandaram.

Essas declarações impelem-nos a questionar os aportes didáticos dos professores para gerenciar as ANP. Observa-se que em termos de metodologia de ensino, apenas um professor resgatou a importância de metodologias ativas. As reflexões didático-pedagógicas sobre as ANP são ínfimas, principalmente se levamos em consideração que foram entrevistados professores que têm formação inicial pedagógica.

Por último, foi mencionado a mudança de comportamento dos professores quanto à disponibilidade de seus contatos de *WhatsApp* para os alunos. Três professores relataram que tiveram que adotar medidas para restringir o contato dos alunos por meio dessa ferramenta, por sentirem-se de alguma forma sobrecarregados ou invadidos. Apenas um professor relatou que flexibilizou e ampliou a liberdade de contato para os alunos, ponderando orientá-los a utilizarem com parcimônia.

Em tempos nos quais os contatos foram severamente impactados, a ferramenta *WhatsApp* despontou como um recurso ágil e acessível para a maioria das pessoas. Os jovens gostam e já a utilizavam com frequência, mesmo antes da pandemia. A análise das adaptações elencadas pelos professores para a realização das ANP revela que esse recurso não parece ter sido utilizado de maneira eficiente para estreitar a comunicação com os estudantes. Tem-se a impressão de que o recurso poderia ter sido utilizado de melhor forma e que isso talvez poderia ser capaz de promover maior senso de pertencimento e partilha, possivelmente favorecendo a permanência estudantil.

Na pesquisa de Ambrósio-Accordi e Accordi (2022) os resultados também apontaram que a ferramenta mais utilizada pelos professores foi o e-mail (apontado por cerca de 75%), embora naqueles contextos explorados, o *WhatsApp* também tenha sido bastante utilizado (cerca de 60%). As conclusões finais da pesquisa de Ambrósio-Accordi e Accordi (2022) indicaram que o período de pandemia causou para muitos sujeitos, rupturas entre a comunicação discente/discente e discente/docente.

6.2. IMPRESSÕES E REVELAÇÕES DOS ESTUDANTES DO EMI SOBRE ANP E POSSÍVEIS IMPACTOS NA PERMANÊNCIA E EXITO ESTUDANTIL

Com relação à experiência do ensino no período da pandemia de Covid-19, sobressaíram-se os relatos dos estudantes acerca da percepção de muitas dificuldades na passagem para as ANP somadas à revelação, de maneira geral, que a aprendizagem decaiu. Seguem alguns excertos que selecionamos para ilustrar essa impressão captada:

“No começo eu pensei que ia me adaptar bem e que daria tudo certo (...) Eu sinto falta do presencial porque o contato com o professor é direto e a minha aprendizagem é melhor (...) eu aprendia com a dúvida dos outros, agora não tem isso (...)” (E4)

“Minha aprendizagem decaiu muito, muito mesmo, não vou mentir” (E5)

“Se fosse para escolher entre presencial e online, jamais online” (E6)

“Agora na pandemia, minhas notas deram uma baixada, meu rendimento decaiu bastante” (E8)

Com frequência, queixaram-se da dificuldade de contato com os professores, embora alguns tenham mencionado que mantiveram contato. Alerta-se que é possível que na situação daqueles que expressaram ter mantido bom contato com professores, possa ter havido

influência de características pessoais e relações pré-existentes ao contexto da pandemia. Por exemplo, E2 relatou que já tinha o contato de *WhatsApp* dos professores antes mesmo do contexto pandêmico, mesmo assim este estudante acabou desistindo do curso, por razões que desconhecemos. Não vamos nos ater a especular sobre os motivos que podem ter levado ao abandono do curso, por não se tratar do objetivo do estudo em questão, retomando que aqui buscamos compreender as concepções de estudantes e professores sobre permanência e êxito estudantil.

A respeito do contexto de desenvolvimento das ANP, os estudantes de uma maneira geral, reconheceram que a organização modular melhorou a viabilidade das mesmas, mas o sentimento geral parece ser de múltiplas perdas. Essa organização por módulos só ocorreu após a interrupção para reorganização das atividades não presenciais, diante das dificuldades sentidas no início da implantação das ANP. Contextualizamos que o IFSC interrompeu a oferta de ANP para avaliar o processo, e somente após essa pausa, iniciou-se a organização da oferta por módulos, reduzindo a quantidade de ofertas de unidades curriculares simultâneas, para em torno de três ou quatro unidades em período concentrado por algumas semanas. Apresentamos abaixo alguns excertos que retratam esses sentimentos dos estudantes:

"Eu me sinto mais desconectado (...)" (E8)

"Hoje não é divertido, não tem a conversa, o bate-papo... eu sei que não é para ser divertido, não é a intenção, mas antes tinha esse bônus, acho que era por isso que eu gostava na real." (E7)

"Eu acredito que falta de tudo, porque na presencial eu tinha as minhas amigas, a gente se ajudava, ainda nos ajudamos, mas nada como no presencial. No EaD é mais uma manda a resposta para a outra (...) Em casa, a gente já fica mais naquela folga de "vou deixar para depois", sendo que podia fazer aquilo agora, e depois daí entrega atrasado. Eu acredito que eu caí bastante nesse conceito, então, para mim, o presencial seria perfeito, eu acredito que eu estaria aprendendo mais. Eu vou me formar em Química e eu tive um ano de aula prática, então me formei uma técnica sem aula prática, sem ir para o laboratório direito." (E3)

"Diminuiu muito nossa interação com os professores. "Eu meio que via os professores como exemplo, sabe? Eles eram minha referência, foi meio triste assim, não ver mais eles." (E7)

"Eu sentia que as aulas online elas eram bem mais objetivas, e bem mais compactas, até porque o tempo era menor; a atenção era menor; nem todo mundo estava presente; alguns não conseguiram falar no microfone. Então toda essa questão de acessar era mais complicada, sem contar que como a gente estava em casa, todo mundo em casa, acabava que os horários batiam com vamos supor: horário de fazer almoço. Então eu sempre tinha que sair das aulas às 11h, ou ficar com o notebook na cozinha, porque enquanto o professor falava, eu tinha que fazer almoço para minhas irmãs sabe?" (E12)

*“A gente está aí um ano sem aula. Eu reclamava muito de ter que acordar cedo e voltar tarde. Mas é uma coisa que eu **sinto muita falta**, porque querendo ou não o IFSC se tornou minha segunda casa porque eu passava a semana inteira lá; o dia inteiro lá; almoçava lá; os meus amigos eram todos lá. E **o ensino a distância também é muito mais difícil do que eu pensei que seria**, exige muito mais responsabilidade, muito mais organização.” (E13)*

Contudo, no contexto geral de ANP, observou-se que os estudantes reconheceram piora na aprendizagem, queda de aproveitamento, superficialidade dos assuntos em estudo, distanciamento da relação professor-aluno e entre alunos, perda do tempo destinado exclusivamente à escola, pois por estarem em casa, sobrepujam o tempo de estudo com atividades rotineiras e afazeres domésticos, abraçando novas demandas da organização familiar que sobrepujam-se ao tempo privilegiado que destinavam à escola e aos estudos antes da pandemia. Resultados similares foram evidenciados em pesquisas como a de Ambrósio Accordi e Accordi (2022); Tatagiba e Tatagiba (2020); e discutidas por Stevanim (2020); Krawczik e Zan (2020); Saviani e Galvão (2021).

Somente dois alunos relataram boa adaptação ao contexto de ANP (E10 e E14) revelando que descobriram que se adaptam bem ao modelo de educação mediada à distância, sendo que E14 indicou que estava pensando em cursar uma faculdade nessa modalidade. Para os demais, as dificuldades, prejuízos e sentimentos de perda se sobressaíram.

Contribuí com a compreensão do sentimento de perda e prejuízo a explicação contundente de Saviani e Galvão (2021), que pontuaram a inviabilidade de uma educação remota de qualidade por meio da explicitação dos elementos constitutivos da tríade conteúdo-forma-destinatário, assumindo que não há uma forma exclusiva de ensinar e aprender, e restando que a aula virtual oferece poucas (ou nenhuma) alternativa pedagógica, prevalecendo “pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Boa parte dos estudantes também referiu sentimentos de perda relacionados a impossibilidade de aprofundar as práticas de laboratório, suspensas como todas as outras atividades presenciais, e que consideram tão necessárias para o aperfeiçoamento da formação técnica. Este aspecto fica bem claro no relato de E8: *“Química eu conseguia entender muito mais o que é uma solução ali no laboratório fazendo uma solução, não vendo vídeo aulas e afins, nunca me adaptei com esse sistema Ead”*; dificuldade também referida por E1: *“Eu gosto muito de Química, principalmente trabalhar em laboratório, o que foi mais triste para mim na pandemia né...! Às vezes eu não entendo uma matéria dentro de sala na teoria, mas eu entendo no laboratório, sabe?”* E4 resumiu o seu estado subjetivo diante das ANP: “

Sentimento de tristeza por não ter aproveitado mais o que a instituição tinha para nos oferecer”.

Outro aspecto importante que a análise dos relatos revelou trata da percepção que os estudantes tiveram acerca dos movimentos de adaptação (ou não) dos professores diante do contexto das ANP: *“Acho que (os professores) souberam adaptar bastante, porque no começo eles tacaram atividade em cima da gente, como se fosse presencial, continuaram tacando atividade como se fosse na sala. Mas agora, separado por módulos, facilitou muito, só três matérias, ajuda bastante(...)”* (E3). Este relato resgata a observação já identificada nos relatos de professores na entrevista, que revelaram não terem realizado adaptações na oferta de suas unidades curriculares para o modelo de ANP.

No entanto, mesmo após terem sido realizadas essas adaptações, alguns alunos frisaram que havia cobranças de envio de tarefas e atividades em excesso (sobrecarga). Outro aspecto a ser destacado foi o reconhecimento por parte dos estudantes de que quando os professores gravam suas próprias aulas explicando os assuntos, eles compreendem melhor do que ao assistir algum vídeo ou conteúdo que não seja de autoria do professor. Nesse sentido, recuperamos a discussão apresentada por Kenski (2006) acerca do papel do professor e das funções estruturais da ação docente na sociedade digital. A autora enfatizou funções inerentes à ação docente, que denoninou de funções estruturais, que se apegam a valorização do professor como pessoa, pessoa esta que lida com outras, mediando interações comunicativas no ato de ensinar e aprender, concebendo inclusive que ao ensinar, o professor também aprende. Dentre as múltiplas ações, a autora destaca o papel dos professores como agentes de memórias, de valores – que influencia comportamentos e atitudes dos alunos - e das inovações, destacando que essas funções não se excluem nem se apresentam dissociadas no ato de ensinar-aprender. Assim, cabe ao professor, agente da memória educativa, dinamizar a ação didática por meio de atividades orientadas de busca, organização e reflexão crítica sobre dados coletados, para que possa mediar pela ação docente pontes temporais, sociais e tecnológicas diferenciadas.

Ainda com relação ao contexto de ANP, os estudantes também criticaram o uso de diferentes plataformas virtuais para comunicação e ensino, ora utilizando *Moodle*, ora *Sigaa*, ora comunicação por e-mail; enfim, revelaram sentir-se confusos diante da multiplicidade de ferramentas e recursos a que precisavam recorrer para obter informações e dar continuidade aos estudos. Vale também destacar que os estudantes reconhecem a flexibilidade atípica que os professores apresentaram com relação à elasticidade de prazos de entregas, apresentando-se muito mais compreensivos e abertos a receber trabalhos e atividades em atraso, do que

anteriormente ao contexto pandêmico.

Espinosa (2021) refletiu sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir da compreensão de que o engajamento envolve dimensões comportamentais, cognitivas, emocionais e sociais. O autor afirmou que atividades bem orientadas e com certo grau de flexibilidade, produzidas especificamente para o contexto de Ensino Remoto Emergencial, suporte social, emocional e acadêmico aos estudantes e métodos ativos de ensino, são fatores que potencializam o engajamento discente. Outra ponderação importante de Espinosa (2021) refere-se à importância da manutenção do contato constante com a turma, o que poderia ser efetivado por atividade síncronas e ou assíncronas e colaborativas, acompanhadas por constantes e ágéis feedbacks, que mesmo de forma limitada, ainda seriam capazes de manter os alunos engajados nas atividades.

No entanto, ainda que se preserve a intencionalidade docente e se promova o engajamento discente, as práticas de ensino remoto despertam preocupações. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Vazquez *et al* (2022) com estudantes entre 13 e 20 anos de escolas públicas localizadas nas periferias de São Paulo e Guarulhos, após transcorridos mais de sete meses de suspensão das aulas presenciais, identificou que o tempo de exposição às telas, a inversão do sono (troca do dia pela noite) e o sexo feminino, combinados com as dificuldades do ensino remoto e outros marcadores sociais estão associados a sintomas de depressão e ansiedade experimentados durante a primeira onda de Covid-19.

Importa ressaltar que quase a totalidade dos estudantes que participaram de nossa pesquisa referiu vinculação com trabalho em concomitância com as ANP, o que confirmou a tendência de terem assumido postos de trabalho, revelada por meio da preocupação dos professores entrevistados, que mostraram-se temerosos que a tensão escola *versus* trabalho propiciasse reprovações e evasão estudantil. Somente uma das estudantes não estava trabalhando e não referiu sobrecarga com a gestão de trabalhos não formais da casa. Alguns referiram estar trabalhando em maior carga horária do que antes da pandemia, a maioria em regime de 8h por dia, nem todos com vínculos formais. Outros referiram carga horária flexível por prestarem “ajuda” no trabalho de familiares e um tinha uma carga horária menor, visto que enquadrava-se no Programa Jovem Aprendiz.

Nesse sentido, houve relatos que justificaram a entrada no mercado de trabalho por sentirem-se sozinhos e ansiosos no período de reclusão em casa. Também foi relatado o desejo de ter alguma renda financeira, ainda que pequena, para poder adquirir pequenos objetos de consumo sem necessitar requisitar ajuda financeira aos pais, o que demonstra o alinhamento das juventudes com a sociedade de consumo. Além disso, ocorreram também

relatos de desemprego de genitores e situação financeira familiar apertada que impulsionou os jovens a procurarem trabalho.

De uma forma geral, com relação ao contexto das ANP, as impressões reveladas pelos estudantes novamente apontaram para a importância do vínculo, da troca e das mediações, tendo sido pautadas as dificuldades em manter a interação com colegas e professores e as consequências prejudiciais sentidas no âmbito global da aprendizagem, fortemente impactada pelas mudanças implicadas no contexto de ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O esforço filosófico, como exercício de crítica, implica uma atitude humilde e corajosa. A atitude crítica é humilde, no sentido de reconhecer os limites que existem nas situações vivenciadas. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber. E é corajosa, porque é sempre um gesto de provocação, e por isso, tende a enfrentar perigos, ameaças. O olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem incomodar, desinstalar, exigir mudanças para as quais muitas vezes não se está preparado”.

(RIOS, 2016)

No desenvolvimento deste trabalho, a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado foi discutida e examinada a partir de dois olhares sobre o mesmo objeto — concepções de professores e estudantes — buscando apresentar uma outra forma de compreensão que sintetizasse e avançasse indo além das teorizações sobre a temática em questão.

Nesse sentido, empreendemos esforços corajosos e humildes, buscando responder a questão central de pesquisa: **quais as concepções de professores e alunos do Ensino Médio Integrado acerca das possíveis influências que interferem na permanência e êxito escolar?** Ao nos debruçarmos sobre os dados coletados nas entrevistas, buscamos analisar criticamente os discursos em suas potências e ausências, assumindo também os riscos e limitações em que nossas análises se circunscreveram, considerando que nossa única fonte de dados foi o discurso verbal e não pudemos triangular com outras fontes, aspecto que foi prejudicado pelo contexto pandêmico em que os dados foram coletados. Não obstante, procuramos ponderar nossas reflexões tendo em mente tais características, mas compreendendo o vigor que existe no entrecruzamento das vozes dos estudantes e professores.

Imbuídos por esse espírito humilde e desbravador, empreendemos esforços para

ampliar nosso saber. Nossa caminhada deu muitos e largos passos nessa direção, visto que trilhamos um caminho novo, aventurando-nos a dialogar com autores e teorias de um campo que pouco conhecíamos. Talvez a maior e mais exigente mudança que a pesquisa implicou, foi desinstalar vieses pragmatistas e positivistas e consolidar o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desafiando-me a analisar dados por meio de técnicas que eu jamais havia utilizado em minhas experiências de pesquisa prévias. Minha inexperiência na Análise de Prosa e conseqüente receio de não estar contemplando uma visão geral adequada dos dados, impeliu-me a combinar duas técnicas de análise para a discussão dos dados (Análise de Prosa e Análise de Conteúdo), tarefa poucas vezes empreendida nas pesquisas. Almejamos com isso, conferir maior robustez e realçar a potência e riqueza dos dados levantados.

As considerações aqui apresentadas são relativas aos resultados que a investigação que realizamos, analisadas em conjunto, permitem edificar. Não temos, portanto, pretensões de generalizações que a metodologia que adotamos não comporta. Lembramos que se buscou **analisar as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC Câmpus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o êxito estudantil**. Julgamos que por meio da análise da consecução dos objetivos da pesquisa realizada, poderão ser apreendidos elementos importantes para compreender concepções de professores e estudantes em contextos análogos ao deste estudo.

Em seu curso a presente pesquisa buscou: (1) Descrever o perfil dos professores e estudantes do Ensino Médio Integrado por meio da análise de suas trajetórias acadêmica e profissional; (2) Compreender aspectos considerados relevantes pelos estudantes e professores para a permanência e êxito nos cursos; explorando aspectos pessoais e contextuais; (3) Inferir aproximações e distanciamentos entre as concepções de professores e estudantes acerca dos aspectos levantados em relação à permanência e êxito estudantil e (4) Compreender as vivências do contexto pandêmico que podem ter afetado a permanência e êxito estudantil. Este último objetivo, traçado no decorrer da pesquisa, atentou-se para o momento em que ocorreram as entrevistas, em pleno curso de pandemia de Covid-19, demarcando e assumindo um espaço para que os participantes falassem sobre o contexto vivenciado, priorizando-se nessa escuta as implicações que poderiam estar impactando na permanência e êxito estudantil, cerne das investigações desenvolvidas.

Isto porque restou inegável e impossível apartar a particularidade do momento em que a pesquisa se desenvolveu - em plena e desenfreada pandemia de Covid-19 - em contexto de prolongado isolamento social, desenvolvimento de longo período de Atividades Não

Presenciais de Ensino (ANP), em meio a infindáveis e inimagináveis conseqüências psíquicas dessa turbulenta e difícil (sobre)vivência que afetaram a todos: estudantes, professores, famílias, pesquisadora. Sensível e sensibilizada à este evidente contexto adverso, a pesquisa procurou resguardar impressões e concepções “antes das ANP” e “depois das ANP”. Esta decisão metodológica buscou acolher e atender para a demanda presente, ao mesmo tempo em que tentou preservar a questão central de pesquisa, formulada antes do advento da pandemia.

Sobressaiu-se das análises iniciais a importância de espaços de escuta, tanto para os estudantes, quanto para os professores. O clima amistoso e leve em que as entrevistas foram desenvolvidas criaram um espaço de escuta privilegiado e valorizado pelos participantes da pesquisa. Professores e estudantes declararam que o favorecimento de momentos para refletir, como o que foi mobilizado no contexto das entrevistas individuais, são capazes de promover *insights* e reflexões contributivas e promissoras tanto para a formação política dos estudantes quanto dos professores. No que toca aos docentes, é fértil o apoio dos teóricos do campo da formação de professores sobre a importância desses espaços formativos para o desenvolvimento profissional docente. Para as juventudes, sentir-se uma voz ouvida é de uma valorização inestimável, em uma cultura que tenta oprimir e silenciar as necessidades da categoria.

Ao respondermos à pergunta: “Quem é o professor do Ensino Médio Integrado”, percebemos que a ampla maioria tem formação em licenciatura e habilitação condizente com a formação de professor, grande parte não desejava ser professor, e teve ingresso fortuito ou desprezioso no Instituto Federal, pois almejava a carreira docente universitária. Contudo, grande parte dos docentes revela traços de simpatia pelo público jovem.

As análises das respostas dos professores às questões das entrevistas, de uma forma geral, sugerem que não são evocadas em suas argumentações proposições fundantes do Ensino Médio Integrado, como a formação omnilateral, construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; integração curricular. Essas constatações são sugestivas da importância de maior investimento em formação continuada e voltada para a EPT para os docentes da EBTT.

As análises sobre o perfil dos estudantes do Ensino Médio Integrado revelaram que a maioria sente uma pressão e um choque na entrada no IFSC, porém referem sentimentos e expectativas positivas relacionadas ao contexto de estudar em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Outro dado que destacou-se foi que quase a totalidade dos jovens entrevistados ingressou no mercado de trabalho no contexto de pandemia. Ainda,

cumprir registrar que identificou-se, de uma maneira geral, alguma defasagem na idade-série dos estudantes entrevistados, visto que em sua maioria já tinham mais de 18 anos de idade. Também destacaram-se o reconhecimento das juventudes às atividades de vivências, movimentos culturais, esportes e outras atividades extra-curriculares.

Com relação às concepções sobre permanência e êxito estudantil, despontou como fulcral a importância da relação afetiva na prática pedagógica, destacada principalmente pelos estudantes, mas também identificada por boa parte dos professores, ainda que dentre os docentes encontremos concepções e alusões controversas e contraditórias. O reconhecimento dessa categoria foi expressivo tanto entre professores como entre estudantes, mas importa pontuar, à guisa de conclusões, que os alunos suscitam esta temática com evidência mais coesa e enfática em comparação aos relatos que os professores apresentaram.

Os professores mencionam em suas concepções sobre permanência estudantil a importância do vínculo, empatia, relação professor-aluno, mas expõem concepções controversas e com viés meritocrático que atribuem causalidade externa e tendências irremediáveis à evasão estudantil. Essa concepção não é a única identificada, mas encontra apoiadores enfáticos entre os docentes entrevistados. Pondera-se também, que pode-se perceber dificuldade em concretizar os discursos em ações, visto que, por exemplo, os professores não descreveram no âmbito das sugestões, atividades efetivas que implementem a valorização, escuta e acolhimento das demandas dos estudantes sobre permanência e êxito. Além disso, destacamos durante as análises, a parca reflexão sobre o direito à educação dos estudantes, conjuntura que relacionamos às lacunas na formação docente. Nesse sentido, as análises das respostas dadas pelos professores nas entrevistas, sinalizam que pouco refletem sobre seu fazer pedagógico, especialmente de uma maneira fundamentada e sustentada teoricamente. Ainda que sejam professores que tiveram licenciatura em suas formações iniciais, revelaram pressupostos compatíveis com a produção bancária de educação (FREIRE, 1996) e distantes da construção de conhecimento. Reflexões sobre o ensino, aportes da didática e o desenvolvimento profissional docente foram esvaziadas e infrequentes. Urge recolocar no cerne das discussões, os binômios professor-aluno e ensino-aprendizagem. Nesse sentido, reiteramos a importância da formação continuada enquanto aspecto fundamental que pode contribuir para a permanência e êxito estudantil.

A análise das concepções dos estudantes acerca da permanência e êxito estudantil, por sua vez, apontou forte coesão do grupo de estudantes sobre a importância da relação professor-aluno e a demanda por acolhimento, traduzida por expressões como vínculo, apoio, atenção e disponibilidade dos professores para atendimentos extraclasse. Ressalta-se que

todos os estudantes entrevistados mencionaram essa dimensão como componente fulcral no contributo da promoção da permanência e êxito estudantil. Em adendo, os estudantes também pautaram o “ensino de qualidade” e deram pistas que vivenciam, reconhecem e valorizam a formação integral possibilitada por meio de atividades como rodas de conversas, viagens, palestras, visitas técnicas, atividades em laboratórios, jogos, feiras, projetos de pesquisa e extensão, dentre outras.

Assim, de uma forma geral, pode-se perceber que as concepções dos professores a respeito da permanência e êxito estudantil dividiram-se entre a) ações institucionais, como a oferta de bolsas de pesquisa e extensão, auxílio financeiro à estudantes em vulnerabilidade social e b) ações dos professores, ilustradas pelo reconhecimento da importância da postura de abertura e proximidade, empatia e acolhimento e à atenção dispensada aos estudantes nos horários de atendimento extraclasse. Foi constatada uma tendência significativa dos docentes a excluírem-se e eximir-se do seu papel nas questões concernentes à permanência e êxito estudantil, naturalizando as evasões estudantis sem problematizá-las. Na análise das concepções dos professores sobre permanência e êxito estudantil, identificamos maior dispersão e pulverização de opiniões dos professores, sem a presença de alguma concepção central ou que agregasse uma maioria expressiva. Além disso, foram identificadas concepções carregadas de contradições e com tendências à valorização do mérito em detrimento ao direito à educação. Essas concepções, alinham-se a práticas docentes pouco reflexivas e diminutamente comprometidas com a mediação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, culminando com perspectivas de avaliações não processuais; refletindo em concepções e práticas não condizentes com a perspectiva da formação omnilateral e da educação integral.

Das análises sobre as impressões acerca do contexto pandêmico, sobressaiu-se a preocupação dos professores com a constatação de que os estudantes ingressaram no mundo do trabalho, os questionamentos em torno da aprendizagem dos alunos e o reconhecimento da baixa (em alguns casos inexistente) troca interativa. A essas observações, adiciona-se o alto investimento docente na organização de materiais para as ANP; envolvendo tempo e recursos materiais e financeiros que nem todos possuíam à princípio. Além disso, cumpre deixar registrado os relatos tocantes de adoecimento emocional de estudantes e professores, decorrentes do amplo contexto de mudanças sofridas na Pandemia.

Sobre a entrada das juventudes no mundo do trabalho, diversos estudos já vem correlacionando esse aspecto não só com necessidades financeiras, o que pode ser real e também legítimo, mas também com o modo de subjetivação da sociabilidade das juventudes,

envolta no contexto da sociedade do consumo e demandas do capital. No tocante à relação escola-trabalho, identificamos que os docentes apresentaram concepções que revelaram descrença e descrédito diante da articulação desses dois aspectos, conquanto as pesquisas sobre os jovens hoje (ABRAMO; VENTURI, CORROCHANO, 2020; BERNARDIM; SILVA, 2016; FRANZOI *et al*, 2019; MOURA, 2019) evidenciem a robusta relação entre ambos e a necessidade de levá-la em consideração nas políticas públicas voltadas para as juventudes.

A maior queixa dos estudantes no contexto pandêmico, remeteu-se a dificuldade de contato com os professores, a dificuldade/impossibilidade de sanar dúvidas e o sentimento geral de múltiplas perdas: na aprendizagem, no aproveitamento individual, na relação com colegas e professores, das atividades práticas e de laboratório, no tempo exclusivo garantido às atividades escolares antes da pandemia. No entanto, a reorganização das atividades em um sistema modular que reduziu para em torno de quatro unidades curriculares cursadas em regime intensivo de maneira simultânea, foi reconhecida como positiva pelos estudantes, visto que relataram melhora na continuidade da oferta das ANP por meio dos módulos. Porém, mesmo com essa reorganização, ainda foram ouvidas queixas a respeito da não adaptação do ritmo e dos conteúdos por parte dos professores para o regime de ANP, em que perseveravam muitas tarefas, muitos conteúdos, e muita cobrança, com alguma flexibilidade de prazos de entrega permitida por alguns docentes.

Diante do exposto, nossas análises permitem depreender que há convergências e divergências entre as concepções apresentadas por estudantes e professores acerca da permanência e êxito estudantil. O reconhecimento do papel da afetividade, do vínculo entre professor-aluno e da relação pedagógica aparece nos discursos dos dois grupos, mas a análise criteriosa, cuidadosa e ampla que empreendemos permite-nos identificar contradições e incongruências nas perspectivas apresentadas pelos docentes, sugerindo fragilidades no tocante à formação continuada dos professores e à pressupostos básicos da proposta do Ensino Médio Integrado. Além disso, conforme destacamos, os estudantes foram mais coesos e consistentes na argumentação em defesa de uma concepção de educação baseada na dialogia, na troca e na construção mediada *COM* outrem.

Em vista dos aspectos analisados, concluímos que **professores e estudantes do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica apresentam concepções divergentes sobre aspectos ligados à permanência e êxito escolar, que de modo geral, podem implicar em práticas docentes que influenciam os estudantes na decisão de abandonar os cursos.**

Como síntese final, nossas análises apuraram que é premente a formação política tanto para professores, como para estudantes. Parece que os estudantes já têm alguns espaços reconhecidos para isso — como rodas de conversa e oficinas — que foram tantas vezes mencionadas nas entrevistas com estudantes. E os professores, onde discutem sua formação? Em que espaços? Há uma lacuna profunda nesse quesito sendo reconhecidos como poucos os espaços de formação continuada no IFSC (ESPÍNDOLA, 2022).

Cabe ainda reconhecer o impacto em ações e pesquisas futuras que podem se suceder à divulgação do conhecimento e das análises que essa tese permitiu alçar, ao revelar as concepções de estudantes e professores do EMI sobre a permanência e êxito estudantil. Acredita-se que temos aqui elencados, elementos que apresentam um entrelaçamento concreto com a ambiência em que professores e estudantes trabalham e vivem (GATTI, 2003), o que pode vir a alicerçar ações e/ou políticas para a permanência e êxito dos estudantes do EMI.

Argumenta-se que a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente é ponto crucial nesse processo, defendendo-se a concepção de educação problematizadora, que assume que o conhecimento é construído calcado nas interações entre professor, estudantes e o saber. Nessa perspectiva, o professor passa a ser um articulador do processo de construção de conhecimento, assumindo o papel de um “interlocutor qualificado” (LIMA; COSME, 2018), não como único responsável, mas como aquele que tem um lugar de destaque. Com isso, resgatamos também a valorização da profissão docente, reforçando e trazendo à cena reflexões concernentes ao amplo e profundo papel do educador, em sua essência.

Para a pesquisadora e profissional, a tessitura da tese foi sobretudo formativa e inscreveu-me de vez no campo da Educação. No diálogo com professores e estudantes, teóricos e teorias, encontrei inspiração para seguir minha carreira como Técnica Administrativa em Educação, engajada na luta pela formação integral dos estudantes e pelo desenvolvimento profissional dos docentes. Ao finalizar essa tese, consciente do inacabamento freireano, assumo esse comprometimento como pauta para minha vida profissional, certa de que estarei exercendo com propriedade meu compromisso como educadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Vendel; VENTURI, Gustavo, CORROCHANO, Maria Carla. Estudar trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estud.** São Paulo: v. 39, n. 3, p. 523-542, set.-dez. 2020.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente.** Belo horizonte, v. 6, p. 109-126, ago.-dez. 2014.

ALBUQUERQUE, Anna Elizabeth M. *et al.* Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade. *In:* MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

ALMEIDA, Rodrigo dos Santos; PEREIRA, Marcus Vinicius, RÔÇAS, Giselle. Pelo não silenciamento – a voz dos alunos de Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro. *In:* CRUZ SOBRINHO, Sidnei; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Educação profissional integrada ao ensino médio.** Reflexões na Educação, v. 8. João Pessoa: IFPB, 2020, p. 837-877.

AMBRÓSIO-ACCORDI, A.; ACCORDI, I. A.; Atividades não presenciais durante a pandemia da covid-19: a percepção de alunos de dois Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 01-19, e13204, maio. 2022.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu:** orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Dissertação. p. 225. Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica, 2019.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2. ed., 2014.

AMADO, João *et al.* O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, jan.-abr. 2009, p. 75-86.

AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos; OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; SANTOS, João André Ferreira. Aprendizagem e jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. **Educ. Real.**, v. 41 a. 1, p. 91-115, 2016.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. Tendências de organização da educação profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais. *In:* OLIVEIRA, Patrícia de (org). **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio.** Série Estudos Reunidos, v. 65. Jundiaí: Paco, 2019, p. 09-30.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo (45), p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS**. Porto Alegre, v. 33, n. 03, , p. 174-181, set./dez. 2010.

Anuário Estatístico IFSC. Disponível em: <http://www.IFSC.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*: Araújo, Adilson Cesar; Silva, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARAÚJO, Cristiane. F.; SANTOS, Roseli. A. dos. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. Congresso Internacional de Cooperación- industria. 2012, Taubaté. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Lima. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, A educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, a. 34, v. 8, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd. Goiânia, 29 de set-02 de out, p.1-19, 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Lima. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica e a necessária atitude docente integradora. *In*: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, p. 479- 496, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; SANTOS, Manuela Tavares. A pedagogia da alternância como método de integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal do Pará Campus Castanhal (IFPA). *In*: **X seminário nacional de políticas educacionais e currículo**, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; COSTA, Anamaria Raiol da. O olhar do aluno-trabalhador sobre evasão e permanência na educação técnica. **Educação**, Porto Alegre, v. 42. n. 1, p. 127-137, 2019.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**: Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel A. A educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, p. 01-14, 2019.

AZEVEDO, José Clovis de. Ensino Médio e politécnia: da prática do discurso ao discurso na prática. *In*: MOLL, Jaqueline Mello; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** 1. ed. Porto Alegre, CirKula, p. 89-114, 2020.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BALTA, Orico dos Santos. **Oportunidade versus evasão no Ensino Médio Integrado na perspectiva dos estudantes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 Lda, 2021.

BARBOSA, Renata Peres; CHAVES, W. N. S.; SILVA, Monica Ribeiro. A Reforma e a BNCC do Ensino Médio: A Formação de uma Juventude Empreendedora De Si?. *In*: Fabiany Cássia Tavares Silva; Luiz Carlos Novaes. (Org.). **Conhecimento em ação e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2021, v. 2, p. 111-126.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021.

BASSO, Claudia. **Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec**. Florianópolis: UFSC, 2014. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BASSO, Itacy. Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES** [online], v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMyYTP9Fzf/?lang=pt#>. Acesso em: 02 set. 2022.

BASTOS, Oliver G. A.; GOMES, Carlos F. S. **A evasão escolar no Ensino Técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades-um estudo de caso do CEFET- RJ**. Resumo Expandido. Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 2014.

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BAZZO, Walter Antonio; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. **Conversando sobre educação tecnológica**. 2. ed. Florianópolis: Ed da UFSC, 2016.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, Escola e trabalho: sentidos da educação Profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-231, 2016.

BERNARDIM; Marcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude (s) e ensino médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 4, p. 688-704, out.-dez. 2017. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 27 jan. 2023.

BERNARDIM, Marcio Luiz. **Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado por jovens de classe trabalhadora**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. (Originalmente publicado em *Educational Assesment, Evaluation e Accountability*, v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009).

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade, historiografia e cultura escolar no patronato agrícola de Anitápolis/SC (1918-1939). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307738959_ARQUIVO_TextofinalAnpuh2011-DanielA.Boeira.pdf . Acesso em: 23 jul. 2022.

BORGES, Kamylla Pereira. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma perspectiva crítica emancipadora. *In*: MOTA, Karla Rodrigues; PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares; HEBERLEIN, Maria Carolina Terra (orgs). **A formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica: pesquisas em foco**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 53-68, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://normativos.confex.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL, **Lei n.12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 30 out. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de junho de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 617**, de 03 de agosto de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CAETANO, Maria Raquel; GENZ, Antonio Madalena. Os jovens do Ensino Médio Integrado e a sociedade do cansaço: reflexões necessárias para a formação do sujeito integral. *In*: CRUZ SOBRINHO, Sidnei; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020, p. 147- 176.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... a “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Bointempo, p. 41-46, 2019.

CATANANTE, Flavia; Dantas, Iranéia Loiola de Souza. Campos, Rogério Claudio de. Aulas online durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? Dossiê: Educação em tempos de Covid 19. **Revista Científica Educ@ção**. v. 4, n. 8, out, 2020.

CETIC (2019). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares dememóriaeidentidade. **Revista Trabalho Necessário**, a. 3, n. 3, p. 01-20, 2005.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 jan. 2023.

COELHO, Alexsandra Joelma DalPizzol. **Permanência e abandono escolar na educação profissional**: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. Curitiba, UTFPR, Dissertação. p. 225, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

COELHO, Alexsandra J. D.; GARCIA, Nilson M .D. **A formação de professores e os desafios para a permanência escolar na educação profissional e tecnológica**. EDUCERE-XII Congresso Nacional de Educação. Resumo expandido, 2015.

COIMBRA, Renata Maria; FRANCISCO, Marcos Vinícius. Desigualdade social e pandemia de coronavírus: mediação da educação escolar para se promover a reciprocidade e a sensibilização humana. *In*: DI GIORGIO, Cristiano. **Ensaio da quarentena**: pandemia sonhos e ações. São Paulo: Terra Redonda, p. 115-140, 2021.

CONCEIÇÃO, Viviane. Lima da; ZAMORA, Maria Helena. Rofrigues Navas. Desigualdade social na escola . **Estudos de Psicologia**, v. 32, a. 4, p. 705-714, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional e tecnológica**. Resolução n. 01, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 fev. 2021.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Rev. Bras. Est. Ped.** v. 9, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COTIM- GUIMARÃES, Iza; DORE, Rosemary. Evasão escolar no Ensino médio integrado e condições socioeconômicas dos estudantes: um estudo de caso. *In*: TELES, Rogério de Mesquita; FRITSCH, Rosângela; DORE, Rosemary. **Colóquio Internacional sobre educação profissional e evasão escolar**. v. 1. São Luís: EDIFMA, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Marcia de Souza. Indução profissiona e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan.-dez., 2020.

CUNHA, L. F. F. DA, SILVA, A. DE S., & SILVA, A. P. DA. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo** a. 22, v. 7, n. 3, p. 27-37.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

D'AGOSTINI, Adriana; NOGARA JUNIOR, Gilberto; MARCASSA, Luciana Pedrosa. A Reforma do Ensino Médio: implicações para a escola e a formação de jovens trabalhadores. *In*: DANTAS, Jéferson Silveira; TRICHES, Jocemara; DALMAGRO, Sandra Luciana (orgs). **A organização escolar no processo formativo das licenciaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 101-130, 2020.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Didática, formação e trabalho docente: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. *In*: CANDAU, V.M.; CRUZ, G.B.; FERNANDEZ, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas, p. 136-145, 2020.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, 1999, p.25-39.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 2. ed, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, 2003, p. 40- 52.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 24 de out. 2020.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega a escola. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr.-jun., 2016.

DIOGO, Maria Fernanda *et al.* Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação**. Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016.

DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César; MENDES, Josué de Sousa (orgs). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set.-dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Amanda. **A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação. 2019**. Tese (Doutorado)- Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2019.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

DUNKER, Christian et al. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 215-254.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 26. ed., 2016.

ESPÍNDOLA, Cristiane Antunes. **A constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica**: desafios e dilemas, 2022, Tese. (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, e35439, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFn/>. Acesso em: 25 out. 2022.

EXPANSÃO da Rede Federal. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 376-401, 2011.

FEITOSA, Eliciae Leal Novaes FERRAZ. **A permanência de alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Serra Talhada: possibilidades e desafios**. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FERREIRA, Daniela; COSME, Ariana. Desafios da construção de uma escola inclusiva: a importância de flexibilizar a prática pedagógica. **PROFFORMA**, n. 26, p. 01-04, jun. 2021.

FERRETI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, v. 32, a. 11, p. 789-806, 2011.

FERRETI, Celso João. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Desafios e perspectivas. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Educação profissional**: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, Coleção Formação Pedagógica, v.1, 2014.

FERRETI, Celso João, SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Ed. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 384-404, 2017.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio**: aval. pol. públ. edu., Rio de

Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FRANCO, Adriana de Fátima *et. al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena: carta às professoras e professores brasileiros.** 2020. Disponível em: <https://sintese.org.br/download/ponderacoes-sobre-o-ensino-escolar-em-tempos-de-quarentena-carta-as-professoras-e-professores-brasileiros/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANKIV, Marianna Angonese. **O (Des)Interesse dos estudantes de ensino médio integrado em uma instituição federal de ensino.** 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FRANZOI, Naira Lisboa *et al.* O estudante trabalhador na escola pública: um direito negado? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27 n. 136, p. 01-26, 2019.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; Amaral, Anabela. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 2, a. 46, p. 151-171, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** [recursos eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7. ed. Rev. ampl. e atual. Sao Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 6, n.1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 320.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, a. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

GALLINDO, Erica. **Análise evasão da rede federal.** 2018. Disponível em: <https://public.tableau.com/profile/ericagallindo#!/vizhome/20170218AnliseEvasoRF/Painel1>. Acesso em: 05 mar. 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto:

Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211-236, 2012.

GATTI, Bernardete. Didática e formação de professores: caminhos e construção emancipatória. In: CANDAU, V.M.; CRUZ, G.B.; FERNANDEZ, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**, p. 230-245, 2020.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2013.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34 a. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqx fh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

GATTI, Bernardete. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GOMES, Candido Alberto. **O ensino médio no Brasil: ou a história do patinho feio** recontada. Brasília: Universa, 2000.

GOMES, Daiane da Silva *et al.* A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: um caso “emergencial” e “provisório”. In: FERREIRA, Liliana Soares, HYPOLITO, Álvaro Moreira; CALHEIROS, Vicente Cabrera (orgs). **Educação profissional e tecnológica: cenários e perspectivas**. Curitiba: CRV, p. 159- 179, 2020.

GOMES, Daiane da SILVA; BARREIRO, Cristhianny Bento. Práticas Pedagógicas de professores da Educação Profissional e Tecnológica em questão. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 53, p. 243-257, 2021.

GONÇALVES, Glaucia Signorelli de Queiroz. **Inserção Profissional de Egressos do PIBID: Desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimentos – afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 81-102, 2010.

HAN, Byung-Chul. Tradução por Enio Paulo Giachini. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HELLER, Agnes. Tradução por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Jonder **O cotidiano e a história..** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional de professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Pnad Contínua: educação 2019. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. (IFC). **Sobre o IFC**. Disponível em: <http://ifc.edu.br/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). Missão do IFSC. Disponível em: <http://www.IFSC.edu.br/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 22 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **O IFSC**. Disponível em: <http://www.IFSC.edu.br/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Relação candidato/vaga – cursos técnicos integrados–exame de classificação**. Disponível em: <http://www.IFSC.edu.br/estatisticas-dos-processos-seletivos>. Acesso em: 02 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC) **Resolução CONSUP no. 23**, de 21 de agosto de 2018. Aprova, ad referendum, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano de Permanência e Êxito do IFSC Câmpus Gaspar**. Junho, 2019.

JACINTO, Laiana Thaise; HOBOLD, Márcia de Souza. Trabalho docente: desafios e perspectivas na relação professor-aluno no ensino médio. **Educação e Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 277-301, jan.-jul., 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set.-dez., 2009.

JOST, Itagiane. **Ingresso de Jovens no Ensino Médio: Práticas de Acolhimento Nos Cursos Técnicos Integrados No IFFAR Câmpus São Vicente do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional ProfEPT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santo Ângelo, 2019.

KARANSINSKI, Eduardo do Nascimento. Formação docente e a permanência e êxito na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 01-22, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. *In*: Castro, Amelia Domingues de; Carvalho, Anna Maria Pessoa (orgs). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental média. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

KORBES, Cleci; SILVA, Monica Ribeiro da. Nova gestão pública e gestão democrática da escola: experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. **Rev Bras. Polít. Adm. Educ**, v. 37, n. 1, p. 466-485, jan.-abr., 2021.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.

Educação & Sociedade, a. 18, n. 60, dez., 1997.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009 (Em questão, 6).

KRAWCZYK, Nora. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: o Ensino Médio Integrado. **Archivos de Ciencias de la Educación**, a. 6, n. 6, 2012.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dice Juventude apossada: pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças. *In*: KRAWCZYK, N.; VENCO, S. (org.) **Utopias e distopias em educação em tempos de pós-pandemia**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. p. 321-332.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, a. 10, n. 68, p. 163-183, dez, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; LIMA, Humberto Rodrigues de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação** (UFSM), v. 38, n. 3, p. 523, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20. n. 2, p. 355-368, 2012.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana e Educación**, n. 43/7, p. 01-8, 2007.

LIMA, Louise; COSME, Ariana M. A. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 28, p. 65-76, 2018.

LIMA; Maria do Socorro Lucena; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A Didática e a Prática de Ensino: questões contemporâneas em debate. *In*: CANDAU, V.M.; CRUZ, G.B.; FERNANDEZ, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**, p. 158- 176, 2020.

LINS E SILVA, Anna Paola Silvini. **A diversificação do público estudantil do ensino médio no Instituto Federal da Paraíba: implicações para a cultura organizacional**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão nas organizações aprendentes, Centro de Educação - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOPES, Alicia Casemiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo. *In*: LOPES, Alicia Casemiro; Oliveira, Anna Luiza, Oliveira, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa**

em educação: possibilidades teórico-estratégicas. Pernambuco: Ed. da UFPE p. 133-166, 2018.

LÜDKE; Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, EPU, 2. ed., 2018.

LUSCHER, Ana Zuleima; DORE; Rosemary. Política Educacional no Brasil: Educação Técnica e Abandono Escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 1., v. 8, p. 147-176, 2011.

MACEDO, Livia Fernanda Leal. **O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantis – Campus Palmas: assistência estudantil em xeque.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco, 2016.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamerica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out.-dez., 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissiona: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 07-22, jan-abr, 2009.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003- 2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr.-jun., 2014.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes; PEREIRA, Ulisséia Ávila; SOUSA, Nina Maria da Guia. A formação do licenciado nos Institutos Federais do nordeste e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Anais da 38ª Reunião da Anped.** São Luís: ANPED, 2017.

MELO, Fabíola Cristina. A afetividade na sala de aula e a atuação dos professores no Ensino Médio - reflexões pontuais. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 143-156, 2012.

MENDES, Raquel de Oliveira. **O “combo” da trajetória da formação escolar no IFS: o acesso, a permanência e o Êxito dos estudantes negros cotistas no Ensino Médio do campus Aracaju.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação ProfEPT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2019.

MENEGASSO, Paulo José; ROCHA, João Batista Teixeira; DEL PINO, João Claudio. Saberes construídos e experiências adquiridas no programa de iniciação científica do colégio estadual dom João Becker. **Revista Thema**, v. 9 a. 1, p. 01-18, 2012.

MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção da terminologia “direito a aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Rev. Práxis Educacional**, Dossiê Temático Formação de Professores: Projetos em Disputa, v. 17, p. 01-25, jul.-set., 2021.

MILITÃO, Andreia Nunes; PERBONI, Fabio. Desigualdades educacionais e o direito à educação em tempos de pandemia. *In: DI GIORGIO, Cristiano. Ensaios da quarentena: pandemia sonhos e ações.* São Paulo: Terra Redonda, p. 45-66, 2021.

MILLIORIN, Simone A.; SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 636-669, set./dez., 2020.

MINAYO, Maria Cecília. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline; Garcia, Sonia Regina de Oliveira. **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2020.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Ensino Médio Integrado: Fundamentos e Intencionalidade Formativa. 2017. *In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.* Brasília: Ed. IFB, p. 419-433, 2017.

MORANDI, Frank. Relação Pedagógica. *In: VAN ZANTEN, Agnès (org). Dicionário de Educação.* Petrópolis: Vozes, 2011, p. 693-698.

MOREIRA, João.(1991). **Desenvolvimento profissional dos professores: acepções, concepções e implicações.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/215513631_Desenvolvimento_profissional_dos_professores_Acepcoes_concepcoes_e_implicacoes. Acesso em: 06 mar. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória No 746/2016 (Lei no.13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, a. 23, v. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional etecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. *In: Silva, Monica Ribeiro da. (org). Ensino médio integrado: Travessias.* Campinas, Mercado das Letras, p. 103-144, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Contrarreforma social e reforma do ensino médio no contexto do golpe de 2016 no Brasil e seus desdobramentos. *In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Democracia em ruínas: direitos em risco.* Curitiba: CRV, p. 115-129, 2019.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base.** Brasília, Ministério da Educação, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOURA, Dante Henrique; Lima FILHO, Domingos Leite Lima. Desigualdades no Ensino Médio: o que faz o estudante-trabalhador? **Cad. Pesq.** v. 26, n. 4, out.-dez., 2019.

MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 257-280.

NASCIMENTO, Elaine Cristina; AMORIM, Mário Lopes. O ensino médio integrado: a ótica dos jovens sobre os desafios e potencialidades de sua formação profissional. Em: SILVA, Mônica Ribeiro da (org). **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

NEVES, Cristiane. **Ensino Médio Integrado e Fracasso Escolar: um estudo a partir do curso profissionalizante em informática no Instituto Federal do Acre- Campus Rio Branco**. 2014. Dissertação(Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós Graduação em EducaçãoAgrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez., 2017.

OLCZYK, Simone Voltolini; SUHR, Inge Renate. Jovens que frequentam o Ensino Médio Integrado: ilustres desconhecidos? *In*: CRUZ SOBRINHO, Sidnei; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: IFPB, 2020, p. 937-975.

OLIARI, Luciane Patrícia, PADILHA, Maria Itayra; BACKES, Vânia Marli Schubert. Fortalezas e fragilidades do curso técnico de enfermagem no Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, p. 01-09, 2017.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes *et al.* A formação de professores e o seu impacto para uma transformação da escola. **Polyphonia**, v. 31/1, p. 225-244, jan.-jun., 2020.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Educação profissional e formação dos “desvalidos da fortuna”: higiene física e moral em Pelotas - Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930. **Revista Labor**, v. 10, n. 20, p. 415-431, 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a Educação Profissional: Concepções, contexto e categorias. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, maio.-ago., 2017.

OLIVEIRA, Nayara Cristine Sousa. **Jovens e o espaço escolar: ocupações, concepções e expectativas sobre a escola**. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

OLIVEIRA, RAMON de. A reforma da educação profissional nos anos 90. Em: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A educação profissional no Brasil:**

história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 219-234.

OLIVEIRA, Ronaldo Efigênio de. **Evasão Escolar no Campus Arraial do Cabo-IFRJ: uma análise do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, S.; MOREIRA, F. & SILVA, F. Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFRN, Campus Apodi. **Holos**, v. 30 a. 5, p. 154-164, 2014.

ORTIGARA, Claudino; GANZELLI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Permanências e Mudanças. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Editora Alínea, p. 257-280, 2013.

ORTIZ, Iza Ries Gomes; COLUSSI, Luiz Antonio da Fontoura. Os jovens entre a escola e o trabalho: tensões e contradições. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 01, jan.-jun., 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/110398>. Acesso em: 25 out. 2022.

PACHECO, Fabiane Amaral; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; CAMBRAIA, Adão Caron. Adoecimento Mental na Educação Profissional e tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnicos integrados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e9173, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9173. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9173>. Acesso em: 25 out. 2022.

PAJARES, M. FRANK. Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. v. 62, n. 3, p. 307-332, Fall, 1992.

PARANHOS, Ranulfo *et. al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 18, n. 42, maio/ago. 2016, p. 384-411.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições**. Jundiaí: Paco, 2019.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A educação Profissional no Brasil nos anos 2000: um balanço das políticas públicas do neodesenvolvimentismo. **38º ;Reunião da Anped**. São Luís, ANPEd, 2017.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profisioanl técnica de nível médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Necessidades formativas de professores dos institutos federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação**

Profissional e Tecnológica, v. 2, p. 01-18, 2018.

PEREIRA, Ewângela Aparecida. **Relação família e escola: estratégias de escolarização em cursos de Educação profissional do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus de Campo Grande**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PORTO JÚNIOR, Manoel; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. A produção da exclusão escolar e a contra-reforma da educação profissional: um estudo de caso sobre implantação do Decreto 2208/97. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

PRADO, Ana Carolina da Silva Almeida; SILVA, Carla Regina; SILVESTRINI, Marina Sanches. Juventudes, trabalho e cultura em tempos de racionalidade neoliberal. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28 a. 2, p. 706-724, 2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Em: Araújo, Adilson Cesar; Silva, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado frente ao contexto de pandemia**. Live proferida no dia 20 de maio de 2020. Canal do youtube MESP - SINASEFE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WV15n_5VDd8&t=763s. Acesso em: 27 jan. 2023.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p.207-218, jan-abr, 2014.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

RAMOS, Viviane. **O Ensino Médio Integrado e a Bolsa-Formação Estudante do Pronatec no IFRS: Inclusão Excludente?** 2017. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) -Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2017.

RANGHETTI, Diva Spezia. Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. São Paulo: **Revista Interdisciplinaridade**, n. 3, p. 27-37, 2013. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1094>. Acesso em 15 de jun. 2020.

RATEKE, Deise. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da Lei de Cotas nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSC- Campus Florianópolis**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

REBELO, José A. S. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 43/1, p. 27-52, 2009.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – SETEC/MEC. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 08 mar. 2020.

REDIN, E ; REIMCHE, G. ; LIXINSKI, G. ; STIVANIN, J.; Silva, E.; QUADROS, C. Satisfação de discentes sobre a formação técnica e profissional em instituições pública e privada (2015). **Holos**, v. 31 a. 3, p. 166-181, 2015.

REIS, E .& GONÇALVES, A. Programa de promoção à permanência: perfil dos discentes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília. **Holos**, v. 34 a. 3, p. 379-394, 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Lorena Pinheiro; LIMA, Maria Celina Peixoto. A juventude em cena na escola: a educação no encontro com a cidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 01-22, 2021.

SANTOS, Andréia dos; BARBOSA, Emilly Vitória Ribeiro; PEREIRA, Lavínia Bárbara do Couto. Juventude, Trabalho e Sonhos: perspectivas de uma escola pública na pandemia. **Perspectiva Sociológica**, n. 28, 2021, p. 98-113.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR; Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SALES, Celecina Vera; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, a. 1, p. 69-90, 2016.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANDI, Ana Maria Pasinato; VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, processos pedagógicos e expectativas de alunos: desafios na contemporaneidade. *In*: OLIVEIRA, Patrícia de (org). **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio**. Série Estudos Reunidos, v. 65. Jundiaí: Paco, p. 31-50, 2019.

SANTOS, Dayanna Pereira dos. O cultivo do conhecimento ético, a formação de professores e sua práxis na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: MOTA, Karla Rodrigues; PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares; HEBERLEIN, Maria Carolina Terra (orgs). **A formação docente e a educação profissional e tecnológica: pesquisas em foco**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 37- 49, 2018.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Carreira do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT: impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e trabalho docente da UFPA**. Tese doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal

do Pará, Belém, 2019.

SANTOS, Maiusa Ferraz Pereira. **Evasão e Reprovação Escolar nos cursos integrados do IFBA Campus Eunápolis**. 2017. Dissertação Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Ilhéus, 2017.

SANTOS, Renata Guilhões Barros et al. Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da COVID- 19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho. **Revista Labor**, v. 1, n. 26, p. 33-53, 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (ORGS). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018, p. 05-26.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36- 49, 2021. Disponível em: <https://sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SHIROMA, Eneida Otto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

SHULMAN, LEE. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, February, p. 1-22, 1987.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP, 2018. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de Prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100- 113, jan.-abr., 2022.

SILVA, Arthur Rezende da; PIMENTA, Carolina Barros. Juventudes com vidas provisórias e em suspenso: onde aterrar? Considerações sobre o Ensino Médio Integrado e sua relação com os anseios da juventude da classe trabalhadora. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1 jan.-jun., 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110981>. Acesso em 25 out. 2022.

SILVA, Arthur Rezende da; OLIVEIRA, Thiago Soares de. **Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica com os dias contado?** Uma análise textual discursiva da Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 01/2021. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 28

out. 2021.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da. *et al.* Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): uma análise do discurso oficial de inclusão e as dificuldades de permanência dos alunos. **Revista Eixo**, v. 2 a. 1, p. 02-16, 2013.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTICI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58- 81, maio-ago., 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: Desafios para a sua formação. 2014. Tese. (Programa de Pós Graduação em Educação) - Centro de Ciência da Educação, UFSC, Florianópolis, 2014.

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan.-mar., 2018.

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítica emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 1. ed., 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da (org). **Ensino Médio integrado**: travessias. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de Reformulação do Ensino Médio e Inter-relações com a Educação Profissional: (Im)possibilidades do Ensino Médio Integrado, 2017. *In*: RAMOS, Marise; ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, p. 71-89, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, p. 01-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? Ensaio: **Aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun., 2020.

SILVA, M. R. **Monica Ribeiro da Silva**. A Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia. [junho 2020]. Canal do PPGEP IFRN, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ig6PDSytkpE>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SILVA, M. R. Monica Ribeiro da Silva. **Seminário da educação técnica integrada ao EM do IFC dia 04**. [outubro 2021]. Canal do Instituto Federal Catarinense. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OWINgbMIX2I>. Acesso: 01 out. 2021.

SILVA, Stays Santana. Formação de professor reflexivo: a lógica da racionalidade dialógica. **Pergaminho**, Patos de Minas: Unipam v. 2, p. 115-120, nov. 2011.

SILVA, Monica R.; PELISSARI, Lucas B.; STEIMBACH, Allan A. Juventude, escola e

trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr.-jun., 2013.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, Porto Alegre: PUCRS, v. 8, p. 35-48, 2017.

SILVEIRA, Éder Silva. ; SILVA, Monica Ribeiro da ; OLIVEIRA, Falconieri Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do (?) Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 16, p. 01-24, 2021.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; MARASCHIN, Mariglei Severo. As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes no IF- Farroupilha. *In*: NEGREIROS, Fauston; REBELLO DE SOUZA, Marilene Proença. **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, p. 167-183, 2020.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; BORGES, Livia Freitas Fonseca. As políticas curriculares da educação profissional e o trabalhodocente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 47, p.1-18, 2021.

SOUSA, Gislaine Cristhiane Berri de. Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: o que dizem as pesquisas (2009 a 2019) da ANPED nacional. *In*: **XIII Reunião Científica da Região Sul da ANPED (ANPED-SUL)**, 2020, BLUMENAU. Anais da XIII Reunião Científica da Região Sul ANPED SUL, 2020.

SOUSA, Gislaine Cristhiane Berri de. Permanência e Evasão no Ensino Médio Integrado ao Técnico na Rede Pública: Balanço de Artigos Científicos Nacionais de 2008 A 2018. *In*: **XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE**, 2019, CURITIBA. Anais do XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2019.

SOUSA, Gislaine Cristhiane Berri de.; HOBOLD, Márcia de. Souza. Pesquisas sobre permanência, êxito e evasão no ensino médio técnico integrado. *In*: **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, 2020. Anais do 1. Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, 2020.

SOUSA, Gislaine Cristhiane Berri de; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Considerações sobre relação pedagógica, didática e permanência estudantil na Educação Profissional. *In*: **XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE**, 2021, CURITIBA. Anais do XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2021.

SOUSA, Laura Maria Andrade de; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 01-17, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel, SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 44, p. 01-24, 2018.

STERING, Silva Maria dos Santos; ADAM, Joyce Mary. A Reforma do Ensino Médio por

meio da Lei 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos Institutos Federais. **Revista Prática Docente**, v. 4, n. 2, p. 869-886, jul.-dez. 2019.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, n. 215, p 10-15, ago. 2020

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissiona**l. 17. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TATAGIBA, J. S.; TATAGIBA, L. S. Educação em tempos de pandemia: limites e potencialidades segundo a percepção dos estudantes de uma escola estadual do Rio de Janeiro. **EAD em Foco**, v. 11, n. 2, p. 01-11, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/1317/670/7562>. Acesso em: 12 out. 2021.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional**. Data da Sessão: 13/3/2013. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jspinline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847B703AE5>. Acesso em: 02 mar. 2018.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 11-42.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**. v. 14, n. 1, p. 01-09, jan./abr., 2021.

THOMPSON, Alba Gonzalez. The relationship of teachers conceptions of Mathematics and Mathematics teaching to instructional practice. **Educational Studies in Mathematics**, 15 (1), p.105-127, 1984.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.17, n.54, p.1067-1084, jul-set., 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! *In*: VALLE, Ione. Ribeiro, SILVA, Vera Lúcia Gaspar; DAROS, Maria das Dores. **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010, p. 19-48.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al*. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, v. 46, n. 133, p. 304-317, jun., 2022.

VEIGA, Cergio Roberto. Fatores Predominantes da Evasão Escolar no Ensino Médio Integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ. Dissertação. Mestrado em Sistema de Gestão. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

WONG, H.K. Inductions programs that keep new teachers teaching and improving. **NAASP Buletin**, v. 88, n. 638, p. 41-58, March, 2004.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANIN, Alexandra Joelma Dal Pizzol Coelho. **Abandono e permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2019. Tese. Universidade Tecnológica do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. Curitiba, 2019.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e Êxito na passagem pelo Ensino Médio Integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar**. 2016. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2016.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Das disposições sociais aos Habitus Studentis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado**. Tese. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA ESTUDANTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

Entrevista com Estudantes

*Obrigatório

1. E-mail *

Prezado(a) Estudante:

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre "Concepções de professores e alunos sobre a permanência e êxito escolar em cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional científica e tecnológica" que está sendo desenvolvida por Gislaine Cristhiane Berri de Sousa, do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold.

O objetivo dessa pesquisa é "analisar as concepções de alunos e professores do ensino médio integrado ao técnico do IFSC campus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o sucesso escolar". A finalidade desse trabalho é produzir contribuições atuais e pertinentes ao tema da permanência e êxito no curso técnico integrado ao médio, partindo de uma população e de um tema pouco estudados, revelando as inter-relações e contradições entre concepções de alunos e docentes acerca da temática estudada, colaborando no avanço de práticas, intervenções e/ou políticas que apoiem a permanência e êxito estudantil.

Em comprometimento à Resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, devido ao contexto de pandemia, sua participação se restringirá a responder questões feitas em entrevista online ou por chamada telefônica, previamente agendada. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, garantindo-lhe que nenhum dado informado será utilizado, caso isso ocorra. Você poderá solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, sem sofrer nenhuma penalidade. Ainda, caso seja de seu interesse, e mencionado à pesquisadora, você terá livre e acesso aos resultados do estudo após a publicação do mesmo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional. Não há nenhum tipo de ressarcimento ou remuneração para a sua participação. Os possíveis riscos aos participantes são mínimos e remetem a possível desconforto e cansaço devido ao tempo dispensado no momento de coleta de dados. No que se refere à eventual indenização, esta será garantida conforme legislação vigente.

Solicitamos a sua colaboração para a participação em uma entrevista, a ser desenvolvida em modo não presencial, com tempo médio de duração de 1 hora e trinta minutos, bem como sua autorização para gravação em áudio e vídeo para posterior análise dos dados levantados. Ainda, requisitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista nacional e/ou internacional, garantindo a preservação do anonimato, não havendo identificação nominal dos participantes do estudo. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados ficarão sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, sendo descartados após esse prazo.

A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo dos Sujeitos, Processos Educativos e Docência e para a Rede Federal de Ensino Técnico Profissionalizante.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Gislaine Cristhiane Berri de Sousa, pelo e-mail gislaine.berri@ifsc.edu.br e ou telefone (47) 996688132. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Doutorado em Educação da UFSC, pelo telefone (48) 3721 2251 ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade - Florianópolis. Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP SH - Reitoria III, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º Andar, sala 401, Trindade - Florianópolis - SC - CEP 88040-400.

Observação: Recomendamos que você imprima ou salve as explicações acima para mantê-las consigo para eventuais consultas futuras!

https://docs.google.com/forms/d/1Z5O_KWfNma7_M3kpPCMhM7HoOUzWQNTCblqaQxNw1A/edit

2. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito participar da pesquisa
 Não concordo em participar da pesquisa

3. Meu nome completo *

4. Meu telefone para contato *

5. Meu e-mail para contato *

6. Minha data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

https://docs.google.com/forms/d/126O_KWfNma7_M3kpPCMhM7HoOUzWQNTCbiqaQxNXw1A/edit

7. Meu número de CPF *

8. Curso e Fase *

Marcar apenas uma oval.

- CTI Química 4a fase
- CTI Química 5a fase
- CTI Química 6a fase
- CTI Informática 4a fase
- CTI Informática 5a fase
- CTI Informática 6a fase

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TALE -Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Concepções de professores e alunos sobre a permanência e êxito escolar em cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional científica e tecnológica" que tem como objetivos analisar as concepções de alunos e professores do ensino médio integrado ao técnico do IFSC campus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o sucesso escolar"

O motivo que nos leva a estudar esse assunto, deve-se à importância de termos dados atuais sobre o que pensam professores e estudantes sobre a realidade vivenciada no ensino médio técnico integrado e as possíveis dificuldades que podem desmotivar os alunos ou mesmo fazer com que abandonem o curso sem ter chegado a concluí-lo.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos, estudantes do curso técnico integrado que estejam frequentando a partir do 4o semestre do curso, serão convidados a participarem de entrevistas que serão realizadas de modo não presencial, devido ao contexto de pandemia. Essa atividade de entrevista durará cerca de 1 hora e 30 minutos e será gravada em áudio e vídeo com a sua autorização. A gravação será utilizada para melhor embasar a pesquisa, mas não poderá ser divulgada para outros fins. A pesquisadora se compromete a manter a sua identidade com sigilo e privacidade, não identificando os participantes da pesquisa em nenhuma circunstância.

Seus dados ou informações prestadas decorrentes da sua participação na pesquisa não poderão ser utilizados sem a permissão do responsável por você.

Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento ou que você não queira responder e também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, garantindo-lhe que nenhum dado informado será utilizado. Você poderá solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, sem sofrer nenhuma penalidade. Ainda, caso seja de seu interesse, e mencionado à pesquisadora, você terá livre acesso aos resultados do estudo após a publicação do mesmo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional. Não há nenhum tipo de ressarcimento ou remuneração para a sua participação. Os possíveis riscos aos participantes são mínimos e remetem a possível desconforto e cansaço devido ao tempo dispensado no momento de coleta de dados. Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo dos Sujeitos, Processos Educativos e Docência e para a Rede Federal de Ensino Técnico Profissionalizante.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar sua participação por meio de um termo de consentimento, muito parecido com este. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será

<https://docs.google.com/forms/d/17UQubr5YX9JhHPAREU82yHDOYTMRF11-1HPgeRD/edit>

1

esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Gislaíne Cristhiane Berri de Sousa, pelo e-mail gislaine.berri@ifsc.edu.br ou telefone (47) 996688132. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Doutorado em Educação da UFSC, pelo telefone (48) 3721 2251 ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC – Centro de Ciências da Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade- Florianópolis. Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH – Reitoria II. Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º Andar, sala 401. Trindade- Florianópolis – SC – CEP 88040-400.

Observação: Recomendamos que você imprima ou salve as explicações acima para mantê-las consigo para eventuais consultas futuras!

***Obrigatório**

1. Após ser esclarecido (a) sobre a pesquisa, eu *

Marcar apenas uma oval.

- aceito participar voluntariamente da pesquisa, com a autorização expressa do responsável legal
- não aceitamos participar da pesquisa

2. Nome completo do (a) Estudante *

3. Data de nascimento do(a) estudante *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

<https://docs.google.com/forms/d/17UQubn5YXSJhHPaREU82yHjDDiYTMRF11-1-IPgeRD/edit>

4. Telefone para contato *

5. E-mail para contato com o estudante

6. Curso e Fase em que se encontra : *

Marcar apenas uma oval.

- CTI Química 4a fase
- CTI Química 5a fase
- CTI Química 6a fase
- CTI Informática 4a fase
- CTI Informática 5a fase
- CTI Informática 6a fase

7. Nome COMPLETO e CPF do responsável legal que autorizou a participação na pesquisa *

<https://docs.google.com/forms/d/17UQubnSYX3JhHPaREU82yHJ00YTMRF11-1HPgeRD/edit>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA — RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE para ENTREVISTA– Responsáveis pelos Estudantes

Prezado (a) Responsável:

Seu (Sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre "Concepções de professores e alunos sobre a permanência e êxito escolar em cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional científica e tecnológica" que está sendo desenvolvida por Gislaiane Cristhiane Berri de Sousa, do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold.

O objetivo dessa pesquisa é "analisar as concepções de alunos e professores do ensino médio integrado ao técnico do IFSC campus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o sucesso escolar". A finalidade desse trabalho é produzir contribuições atuais e pertinentes ao tema da permanência e êxito no curso técnico integrado ao médio, partindo de uma população e de um tema pouco estudados, revelando as inter-relações e contradições entre concepções de alunos e docentes acerca da temática estudada, colaborando no avanço de práticas, intervenções e/ou políticas que apoiem a permanência e êxito estudantil.

Em comprometimento à Resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, a participação de seu (sua) filho (a) se restringirá a responder questões feitas em entrevista a ser desenvolvida de modo não presencial, devido ao contexto de pandemia. O (a) estudante terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, garantindo-lhe que nenhum dado informado será utilizado.

Você e o estudante poderão solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, sem sofrer nenhuma penalidade. Ainda, caso seja de seu interesse, e mencionado à pesquisadora, você terá livre acesso aos resultados do estudo após a publicação do mesmo.

Destacamos que a participação do (a) estudante nesta pesquisa é opcional. Não há nenhum tipo de ressarcimento ou remuneração para a sua participação. Os possíveis riscos aos participantes são mínimos e remetem a possível desconforto e cansaço devido ao tempo dispensado no momento de coleta de dados. No que se refere à eventual indenização, esta será garantida conforme legislação vigente.

Solicitamos a sua colaboração para a participação do seu (sua) filho (a) em uma entrevista a ser desenvolvida de modo não presencial, com tempo médio de 1 hora e 30 minutos, agendada previamente conforme disponibilidade da pesquisadora e do(a) estudante, bem como sua autorização para gravação em áudio e vídeo para posteriores análises dos dados. Ainda, requisitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista nacional e/ou internacional, garantindo a preservação do anonimato, não havendo identificação nominal dos participantes do estudo. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados ficarão sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, sendo

<https://docs.google.com/forms/d/1xVok6DXaPzF0HSGYEH9sH6M8X1E-5XERl-bbaDFbG8/edit>

descartados após esse prazo.

A participação do (a) estudante constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Sujeitos, Processos Educativos e Docência e para a Rede Federal de Ensino Técnico Profissionalizante.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Gislaíne Cristhiane Berri de Sousa, pelo e-mail gislaíne.berri@ifsc.edu.br ou telefone (47) 996688132. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Doutorado em Educação da UFSC, pelo telefone (48) 3721 2251 ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC – Centro de Ciências da Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade- Florianópolis.

Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH – Reitoria II. Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º Andar, sala 401. Trindade- Florianópolis – SC – CEP 88040-400.

Observação: Recomendamos que você imprima ou salve as explicações acima para mantê-las consigo para eventuais consultas futuras!

***Obrigatório**

1. Após ser esclarecido (a) sobre a pesquisa, *

Marcar apenas uma oval.

- Autorizo a participação do meu filho (a)
 Não autorizo a participação do meu filho (a)

2. NOME COMPLETO do responsável pelo (a) estudante menor de 18 anos *

<https://docs.google.com/forms/d/1xVokSDXaPzFOHSGYEH9sH6M8X1E-5XERI-bbaDFbG8/edit>

3. O RESPONSÁVEL QUE ESTÁ AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO DO (A) ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS É *

Marcar apenas uma oval.

- Mãe do(a) estudante
 Pai do (a) estudante
 Outro: _____

4. Nome COMPLETO do (a) Estudante que participará da pesquisa *

5. CPF do RESPONSÁVEL pelo estudante (a) menor de 18 anos que está autorizando a participação na pesquisa *

6. Data de nascimento do responsável pelo estudante (a) menor de 18 anos que está autorizando a participação na pesquisa *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

<https://docs.google.com/forms/d/1xVoksDXaPzFOHSGYEH9sH6M8X1E-5XERI-bbaDFbG8/edit>

7. Telefone do Responsável para contato *

8. Endereço eletrônico (e-mail) do responsável para contato

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Entrevista com PROFESSORES

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre "Concepções de professores e alunos sobre a permanência e êxito escolar em cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica" que está sendo desenvolvida por Gislaíne Cristhiane Berri de Sousa, do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold.

O objetivo dessa pesquisa é "analisar as concepções de alunos e professores do ensino médio integrado ao técnico do IFSC campus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o sucesso escolar". A finalidade desse trabalho é produzir contribuições atuais e pertinentes ao tema da permanência e êxito no curso técnico integrado ao médio, partindo de uma população e de um tema pouco estudados, revelando as inter-relações e contradições entre concepções de alunos e docentes acerca da temática estudada, colaborando no avanço de práticas, intervenções e/ou políticas que apoiem a permanência e êxito estudantil.

Em comprometimento à Resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a responder questões feitas na entrevista, que devido ao contexto de pandemia, será realizada via plataforma online. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que possam lhe ocasionar constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, garantindo-lhe que nenhum dado informado será utilizado.

Você poderá solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, sem sofrer nenhuma penalidade. Ainda, caso seja de seu interesse, e mencionado à pesquisadora, você terá livre acesso aos resultados do estudo após a publicação do mesmo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional. Não há nenhum tipo de ressarcimento ou remuneração para a sua participação. Os possíveis riscos aos participantes são mínimos e remetem a possível desconforto e cansaço devido ao tempo dispensado no momento de coleta de dados. No que se refere à eventual indenização, esta será garantida conforme legislação vigente.

Solicitamos a sua colaboração para a participação em uma entrevista online, a ser realizada mediante agendamento prévio, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, bem como sua autorização para gravação da mesma em áudio, para facilitar análises posteriores decorrentes dela. Ainda, requisitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista nacional e/ou internacional, garantindo a preservação do anonimato, não havendo identificação nominal dos participantes do estudo.

Após a utilização na pesquisa, os dados registrados ficarão sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, sendo descartados após esse prazo.

https://docs.google.com/forms/d/1mXz18OzPO2Rf-ueQWXFgsg_mwE_qwV13xCatK5ybnJE/edit

A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo dos Sujeitos, Processos Educativos e Docência e para a Rede Federal de Ensino Técnico Profissionalizante.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Gislaine Cristhiane Berri de Sousa, pelo e-mail gislaine.berri@ufsc.edu.br e ou telefone (47) 996688132. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Doutorado em Educação da UFSC, pelo telefone (48) 3721 2251 ou no seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC – Centro de Ciências da Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade- Florianópolis.

Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH – Reitoria II. Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º Andar, sala 401. Trindade- Florianópolis – SC – CEP 88040-400.

Observação: Recomendamos que você imprima ou salve as explicações acima para mantê-las consigo para eventuais consultas futuras!

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Recebi esclarecimentos sobre a pesquisa " Concepções de professores e alunos sobre a permanência e êxito escolar em cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica", e *

Marcar apenas uma oval.

eu aceito participar voluntariamente da pesquisa

não concordo em participar da pesquisa

3. Meu nome completo *

4. Meu número de CPF *

5. Minha data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

6. Tempo de exercício docente no IFSC *

7. Há quanto tempo atua nos cursos integrados? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de dois anos

Até 3 anos

4-6 anos

7-10 anos

Outro: _____

https://docs.google.com/forms/d/1mXz18DzPO2Rf-ueQWwXFG9g_mwE_qwV13xCafk5yonJE/edit

8. Por gentileza, descreva abaixo quais os dias de semana e horários de sua conveniência para agendarmos a entrevista *

9. Gostaria de compartilhar seu contato de WhatsApp para facilitar o agendamento da entrevista? Em caso positivo, compartilhe aqui seu número de telefone

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Orientadora: Dra. Marcia de Souza Hobold

Doutoranda: Gislaine Cristhiane Berri de Sousa

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PESQUISA

<p>Título da pesquisa: Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Concepções de Professores e Estudantes.</p>
<p>Objeto de estudo: Concepções sobre permanência e êxito escolar de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado</p>
<p>Tese da pesquisa: Professores e estudantes do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica apresentam concepções divergentes sobre aspectos ligados à permanência e êxito escolar, que de modo geral, podem implicar em práticas docentes que influenciam os estudantes na decisão de abandonar os cursos.</p>
<p>Principais referências teóricas: (4 ou 5)</p> <p>ARAÚJO, Adilson César e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da DORE, Rosemary Luscher MOURA, Dante Henrique RAMOS, Marise Nogueira SILVA, Monica Ribeiro da</p>

Lócus da pesquisa: IFSC – Câmpus Gaspar
INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES
IFSC – Câmpus Gaspar
APORTES METODOLÓGICOS
ABORDAGEM: Qualitativa
COLETA DE DADOS:
1) Entrevista com estudantes 2) Entrevista com professores;
TÉCNICA DE ANÁLISE
<p>A análise dos dados será trabalhada por meio da construção de um conjunto de categorias descritivas, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”. Esse trabalho consistirá em um esforço de abstração ao criar categorias que serão examinadas e reexaminadas visando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas interpretações e compreensões (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).</p>
QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA
<p>Quais as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado acerca das possíveis influências que interferem na permanência e êxito escolar?</p>
OBJETIVO GERAL
<p>Analisar as concepções professores e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC Câmpus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o êxito escolar.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>(1) Descrever o perfil dos estudantes e dos professores por meio da análise de suas trajetórias acadêmica e profissional;</p> <p>(2) Compreender aspectos considerados relevantes pelos estudantes e professores para a permanência e êxito nos cursos; explorando aspectos pessoais e contextuais;</p> <p>(3) Comparar percepções de professores e estudantes acerca dos aspectos levantados em relação à permanência/ desistência dos cursos,</p> <p>(4) Descrever, a partir das vozes dos estudantes e professores, práticas e ações que possam promover a permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado.</p>

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa
<p>Analisar as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC Câmpus Gaspar acerca de aspectos que favoreçam a permanência e o Êxito escolar.</p>	<p>1. Caracterizar o perfil dos estudantes por meio da análise de suas trajetórias acadêmicas.</p>	<p>- Quem são os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC-Gaspar? (trajetória estudantil)</p>
	<p>2. Compreender aspectos considerados relevantes pelos estudantes para a permanência e êxito nos cursos.</p>	<p>- Quais são os aspectos reconhecidos pelos estudantes como fatores de permanência e êxito no curso técnico integrado ?</p>
	<p>3. Comparar percepções de professores e estudantes acerca dos aspectos levantados em relação à permanência/ êxito estudantil.</p>	<p>- ---Isso será feito pelo entrecruzamento dos dados -----</p>
	<p>4. Descrever, a partir das vozes dos estudantes, práticas e ações que possam promover a permanência dos estudantes de Ensino Médio Integrado.</p>	<p>- Quais ações e práticas os estudantes sugerem para diminuir a evasão e contribuir para a permanência e êxito estudantil em cursos técnicos integrados?</p>

Abordagem: Qualitativa	Instrumento de Coleta: 1) Entrevista com professores	Análise de dados: categorias descritivas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018)
Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Questões do Instrumento
<p>1. Caracterizar o perfil dos professores por meio da análise de sua trajetória profissional</p>	<p>- Quem é o professor do Ensino Médio integrado?</p>	<p>1) Por que você se tornou professor(a)? 2) Quando e por que você decidiu atuar como professor(a) do ensino médio? 3) Como você se sente ao trabalhar com o público adolescente? 4) Em sua formação inicial você teve acesso ou orientações de como ministrar aulas para EPT?</p>

<p>2. Identificar e compreender aspectos considerados relevantes pelos professores para a permanência e êxito estudantil nos cursos;</p>	<p>- Quais fatores os professores acreditam que podem contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado?</p>	<p>5) Que aspectos você considera que podem contribuir para a permanência e êxito do aluno no curso técnico integrado?</p>
<p>3. Comparar percepções de professores e estudantes acerca dos aspectos levantados em relação à permanência/ desistência dos cursos</p>	<p>Isso será feito pelo entrecruzamento dos dados -----</p>	
<p>4. Descrever, a partir das vozes dos professores, práticas e ações que possam promover a permanência dos estudantes De Ensino Médio Integrado.</p>	<p>- Quais ações e práticas os professores sugerem para diminuir a evasão e contribuir para a permanência e êxito estudantil em cursos técnicos integrados?</p>	<p>6) Você teria alguma sugestão sobre o que poderia ser feito para diminuir o abandono e as retenções nos cursos técnicos integrados?</p>